

III SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE MAPA



**I CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA
EDUCACIONAL E EMANCIPAÇÃO: AS RELAÇÕES
ENTRE ESTADO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO**

ANAIS ELETRÔNICOS

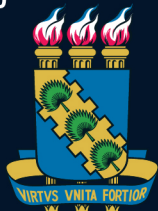
21, 22 e 23 de novembro de 2018

Faculdade de Educação da UFC - FACED



MAPA
Gestão Democrática do
Ensino Público

APOIO



Editora Unoesc

Coordenação
Tiago de Matia

Revisão metodológica: Bianca Regina Paganini, Gilvana Toniélo
Projeto Gráfico e Capa: Simone Dal Moro

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S471a Seminário Nacional da Rede MAPA (3. : 2018 : 21 a 23 de novembro : Fortaleza, CE).
Anais do III Seminário Nacional da Rede MAPA. E, I Congresso internacional de Política Educacional e Emancipação: as relações entre Estado, Sociedade e Educação / Clarice Zientarski (organizadora). – Fortaleza, CE, Joaçaba, SC: Faced-UFC: Unoesc, 2018. 588 p.

ISSN: 2595-9956

1. Educação e estado. 2. Escolas – Organização e Administração. 3. Educação – Municípios. I. Congresso Internacional de Política Educacional e Emancipação (1. : 2018 : 21 a 23 de novembro : Fortaleza, CE). II. Zientarski, Clarice. (org.). II. Título.

CDD 370.63

Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc

Reitor
Aristides Cimadon

Vice-reitores de Campi
Campus de Chapecó
Ricardo Antonio De Marco
Campus de São Miguel do Oeste
Vitor Carlos D'Agostini
Campus de Videira
Ildo Fabris
Campus de Xanxerê
Genesis Téó

Pró-reitora de Graduação
Lindamir Secchi Gadler

Pró-reitor de Pesquisa, Pós-graduação e Extensão
Fábio Lazzarotti

Diretora Executiva da Reitoria
Cleunice Fátima Frozza

Conselho Editorial

Fabio Lazzarotti
Tiago de Matia
Andréa Jaqueline Prates Ribeiro
Jovani Antônio Steffani
Lisandra Antunes de Oliveira
Marilda Pasqual Schneider
Claudio Luiz Orço
Ieda Margarete Oro
Silvio Santos Junior
Carlos Luiz Strapazzon
Wilson Antônio Steinmetz
Maria Rita Chaves Nogueira
Marconi Januário
Marceli Maccari
Daniele Cristine Beuron

A revisão linguística é de responsabilidade dos autores.



COMISSÃO ORGANIZADORA

Ana Catarina Pontes Lopes Vieira
Anderson dos Anjos Pereira Pena
Antônio Braz Teixeira
Arshamã Luara Cândido de Souza
Carlos Matheus Carvalho Neves
Clarice Zientarski
Fernanda Pâmela do Nascimento
Francisca Valéria de Sales Peixoto
Francisca Valmira Almeida Pinto
Francisco Danrley Nascimento Alves
Hermeson Claudio Mendonça Menezes
Jessika Candido Araujo
Jonas Menezes Bezerra
Kalina Gondim de Oliveira
Maria Luana Teixeira Chaves
Maria Rayane Cruz Paulino
Maycon Douglas da Silva Daniel
Morgana Melca Braga Sampaio
Nairla Mara de Souza França
Perla Almeida Rodrigues Freire
Raissa Freitas Alves
Sandy Naédia Lucas de Oliveira
Sonia de Oliveira da Silva
Telmano Rodrigues Sampaio
Vanessa Mariano de Castro



COMISSÃO CIENTÍFICA

- Prof. Dr. Carlos André Sousa Dublante (UFMA)
Prof. Dr. Elton Luiz Nardi (Unoesc)
Profa. Dra. Alzira Batalha Alcântara (Unesa - UERJ/FEBF)
Profa. Dra. Antônia Rozimar Machado e Rocha (UFC)
Prof. Dra. Clarice Zientarski (UFC)
Prof. Dra. Heulália Charalo Rafante (UFC)
Profa. Dra. Maria do Socorro Estrela Paixão (UFMA)
Profa. Dra. Maria José Pires Barros Cardozo (UFMA)
Profa. Dra. Raimunda Maria da Cunha Ribeiro (UESPI)
Profa. Dra. Roseli Maritan de Aboim Costa (Unesa)
Prof. Dra. Rosilene Lagares (UFT)
Prof. Dra. Simone de Fátima Flach (UEPG)
Prof. Dra. Sueli Menezes Pereira (UFSM)
Profa. Ma. Fernanda Pâmela do Nascimento (UFC)
Prof. Ma. Kalina Gondim de Oliveira (UFC)
Prof. Ma. Perla Almeida Rodrigues Freire (UFC)
Prof. Me. Anderson dos Anjos Pereira Pena (IFG)
Prof. Me. Jonas Menezes Bezerra (UFC)
Prof. Me. Klaus Felinto de Oliveira (Unesa)
Prof. Antônio Braz Teixeira (UFC)
Prof. Hermeson Claudio Mendonça Menezes (UFC)
Prof. Telmano Rodrigues Sampaio (UFC)
Profa. Vanessa Mariano de Castro (UFC)
Sonia de Oliveira da Silva (UFC)



SUMÁRIO

CARTA DE APRESENTAÇÃO	11
-----------------------------	----

EIXO I

TRABALHO, PRÁXIS E EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS EDUCACIONAIS

A EDUCAÇÃO COMO NECESSÁRIA À DEMOCRACIA	15
A PESQUISA ENQUANTO PRINCÍPIO EDUCATIVO – A EXPERIÊNCIA DO PIBIC NO IFPR	21
A PRÁXIS DO ENSINO DE QUÍMICA ATRAVÉS DE JOGOS PEDAGÓGICOS: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE.....	27
A RELEVÂNCIA DA OBRA “PEDAGOGIA DO OPRIMIDO”: POR UMA LEITURA MARXISTA DE PAULO FREIRE	31
AS CONTRIBUIÇÕES DA HISTÓRIA ORAL E DA MEMÓRIA PARA A FORMAÇÃO DE ALUNOS CRÍTICOS E ATUANTES NA SOCIEDADE	35
DA SÍNCRESE À SÍNTESE: O LEGADO DO MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICO PARA ELABORAÇÃO DO MÉTODO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	41
EM SALA COM A SOCIOLOGIA: DESAFIOS DA PRÁTICA PROFISSIONAL EM SOCIOLOGIA.....	47
ESCUTAR E SENTIR NA ESCOLA: EDUCAÇÃO SONORA E SOCIEDADE	53
INDISCIPLINA ESCOLAR: OBSTÁCULOS EM SALA DE AULA	59
MÉTODO “TEAM BASED LEARNING” (TBL) COMO POTENCIALIZADOR DA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM EM UM CURSINHO POPULAR DE FORTALEZA.....	63
O AVANÇO DAS TIC’S NA WEB 2.0 E SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	67
O PROCESSO DE REVITALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	73
O TRABALHO COMO MODELO DA PRÁXIS SOCIAL	79
O TRABALHO: ESSÊNCIA HUMANA E ELEMENTO FORMADOR DA PRÁXIS EDUCATIVA.....	85
POR UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA: A EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	91



EIXO II

ESTADO, SOCIEDADE E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

50 ANOS ININTERRUPTOS DE PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL (1968-2018): APONTAMENTOS SOBRE SUA EVOLUÇÃO HISTÓRICA.....	99
A ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL: MECANISMO DA DEMOCRACIA LIBERAL PARA A CONSTRUÇÃO DO CONSENSO SOCIAL?	105
A LUTA DE CLASSES NOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO DE LITERATURA.....	111
A LUTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E AS CONQUISTAS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	117
A PARTICIPAÇÃO SOCIAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE A FORMULAÇÃO DO PROGRAMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS.....	123
A POLÍTICA NEOLIBERAL E SUAS REVERBERAÇÕES NA EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA: UMA ANÁLISE DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA	129
A REDEMOCRATIZAÇÃO BRASILEIRA E O PAPEL DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO ACADÊMICO	133
A TEORIA DO CAPITAL HUMANO: A MERCADORIA EDUCAÇÃO NA ORDEM DA MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL	141
ACESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS ALUNOS ADVINDOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NO IFRN/SANTA CRUZ	147
DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DE FRAGILIZAÇÃO DAS POLÍTICAS SOCIAIS: CONTRADIÇÕES DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL.....	153
DO SONHO À REALIDADE: OS DESAFIOS DO ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.....	159
EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS: A IMPORTÂNCIA DO PLANO NACIONAL EM DIREITOS HUMANOS PARA CONSOLIDAÇÃO DA DEMOCRACIA.....	165
GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO: TESSITURAS EM SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO DA MESORREGIÃO SUL CATARINENSE	171
INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM UMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DO OESTE DE SANTA CATARINA	183
NÚCLEO DE ESTUDOS DE GÊNERO NA ESCOLA PÚBLICA	189
O BANCO MUNDIAL E A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	195
O BANCO MUNDIAL E A QUESTÃO DA POBREZA: O SEQUESTRO E INVERSÃO DO CONCEITO DE EMPODERAMENTO FEMININO.....	201
O PAPEL DA EDUCAÇÃO POR COMPETÊNCIAS NA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO	207
O PAPEL DO ESTADO NA GESTÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A REPARTIÇÃO DE COMPETÊNCIAS À LUZ DAS CONSTITUIÇÕES REPUBLICANAS	213



O PROGRAMA DE MOBILIDADE ACADÊMICA DA UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA	219
O USO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS COMO POLÍTICA PÚBLICA DE COMBATE À VULNERABILIDADE SOCIAL JUVENIL	223
OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E A IMPOSIÇÃO DE UMA AGENDA EDUCACIONAL PARA OS PAÍSES PERIFÉRICOS.....	229
OS ORGANISMOS MULTILATERAIS E A CONFLUÊNCIA DE INTERESSES: A (DES)ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL.....	235
POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE AMPARO A PESSOA COM DEFICIÊNCIA	241
POLITICAS Y POLITICIDAD EN DIRECTIVOS DE ESCUELAS SECUNDARIAS. DESAFÍOS DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR EN BUENOS AIRES, ARGENTINA.....	247
PÓS-FORDISMO E EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CEARÁ: GERENCIAMENTO EMPRESARIAL NA FORMAÇÃO DO HOMEM FLEXÍVEL	253
SISTEMA DE ENSINO NA MICRORREGIÃO BICO DO PAPAGAIO, TOCANTINS: O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E A PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA.....	259
VISÃO DA EDUCAÇÃO BASEADO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA FRENTE AO MODELO PEDAGÓGICO HEGEMÔNICO CONSTRUTIVISTA	265

EIXO III

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOS DOCENTES E DIRIGENTES ESCOLARES

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA ESTADUAL	273
ANÁLISE DA REALIDADE ESCOLAR COMO FORMA DE DIRECIONAR AÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (RP).....	279
FORMAÇÃO CONTINUADA: UM IMPERATIVO AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DIANTE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ATUAIS	283
FORMAÇÃO DE PROFESSOR: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO CURSO LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO IFCE.....	289
GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA E EVASÃO ESCOLAR: FACES DE UMA MESMA MOEDA? OU FALTA DE INFORMAÇÃO?	295
O PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DOCENTE	301
OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: FATORES HISTÓRICOS E DECISIVOS	307
SISTEMA MONETÁRIO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM	313



EIXO IV

GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR: OS DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A GESTÃO DEMOCRÁTICA SOB A ÓTICA DAS LEGISLAÇÕES MUNICIPAIS.....	325
A GESTÃO DEMOCRÁTICA, O NEOLIBERALISMO E O PAPEL DA ESCOLA PUBLICA EM MEIO A SOCIEDADE CONTRADITÓRIA DO CAPITAL	331
A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA, COM FOCO NAS MATRIZES TEÓRICA METODOLÓGICA DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	339
A IMPORTÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ENQUANTO NORTEADOR DAS AÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR	345
A IMPORTÂNCIA DOS CONSELHOS ESCOLARES PARA A CONSTRUÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA	351
ANALISANDO A GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA.....	357
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES INICIAIS SOBRE O CME DE PAÇO DO LUMIAR – MA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	363
DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL NA ÓTICA DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO	369
DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ENSINO PÚBLICO: DELINEAMENTOS NO PLANO FORMAL-INSTITUCIONAL EM SANTA CATARINA	373
DINÂMICAS DE PARTICIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL NA MICRORREGIÃO DIANÓPOLIS-TOCANTINS: ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	379
GESTÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	385
GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO: RETRATO A PARTIR DE BASES NORMATIVAS EM SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO CATARINENSES	391
GESTÃO DEMOCRÁTICA EM DUQUE DE CAXIAS (RJ): UM DIÁLOGO COM OS MARCOS LEGAIS	399
GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA: CONSELHO ESCOLAR, O CAMINHO	405
GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ÂMBITO DOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO NAS DISSERTAÇÕES E TESES DA CAPES DE 2013 A 2017.....	411
GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....	419
O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: AS REGIÕES OESTE E CENTRAL DO RS EM PAUTA	425
OS PRINCÍPIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: EM ANÁLISE O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DA MICRORREGIÃO DE SOBRAL/CE.....	431
PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA NA EDUCAÇÃO EM PLANOS DE GOVERNO DE CANDIDATOS À PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA	437
UMA ANÁLISE ACERCA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA TOMANDO POR BASE NA ESCOLA MARIA SANTINA DA CONCEIÇÃO	443



EIXO V

POLÍTICAS EDUCACIONAIS, AVALIAÇÃO, CURRÍCULO, PLANEJAMENTO E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

A DISCIPLINA DIREITO DOS REFUGIADOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ: UMA DEVOLUTIVA DA ACADEMIA DIANTE DO FENÔMENO DA MOBILIDADE HUMANA INTERNACIONAL.....	451
A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: TRABALHO, CURRÍCULO INTEGRADO E FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL	457
FINANCIAMENTO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UM OLHAR SOBRE O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ.....	463
FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO MARANHÃO: ANÁLISE DO PROGRAMA ESCOLA DIGNA.....	469
FUNDO PÚBLICO E O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO: POLÍTICAS SOCIAIS OU PAGAMENTO DE JUROS?	473
UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE DO PROGRAMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ.....	479

EIXO VI

DESAFIOS E DIMENSÕES CONTEMPORÂNEAS DO DESENVOLVIMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

A AUTONOMIA COMO POSSIBILIDADE DE LIBERTAÇÃO: RECONHECENDO A IMPORTÂNCIA DA ALTERIDADE E DA DIFERENÇA.....	487
EDUCAÇÃO NO CÁRCERE: UMA REVISÃO DAS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS BRASILEIRAS.....	493
EFETIVIDADE DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NA DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO PÚBLICA MUNICIPAL	501
JUVENTUDES E POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO GOVERNADOR ADAUTO BEZERRA.....	507



EIXO VII

QUESTÃO AGRÁRIA, POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO

A TRAJETÓRIA DA LUTA PELA EDUCAÇÃO NO ASSENTAMENTO ANTÔNIO CONSELHEIRO, OCARA, CEARÁ.....	515
ANÁLISE DOS MODELOS ORGANIZACIONAIS ESCOLARES SERIADOS E MULTISSERIADOS NA CONJUNTURA DO SISTEMA NEOLIBERAL.....	521
EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA EDUCAÇÃO DAS TRABALHADORAS E TRABALHADORES PARA A EMANCIPAÇÃO	527
PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO ESTADO DO CEARÁ	535

EIXO VIII

POLÍTICAS PÚBLICAS E SUAS MODALIDADES

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ: UM BREVE RETRATO DA POLÍTICA PÚBLICA E SEUS RESULTADOS PARA A EDUCAÇÃO DO ESTADO	541
A POLÍTICA DE COTAS NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ SOB A PERSPECTIVA DA AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE	551
INTERDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE: A EXPERIÊNCIA DO PROENSINO EM FORTALEZA-CE	557
INVESTIMENTOS PARA A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO CEARÁ: ENTRE A LEGISLAÇÃO, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E OS DESAFIOS DA REALIDADE.....	563
O PROEJA NO IFRN: UM BALANÇO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO A PARTIR DE DISSERTAÇÕES E TESES (2014-2018).....	569
POLÍTICA PÚBLICA DE SOCIOEDUCAÇÃO: A TRANSFORMAÇÃO DO CAMPO DE ESTÁGIO EM CAMPO DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA.....	575
TECNOLOGIAS DA GEOINFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO ASSISTIVAS E INCLUSIVAS APLICADAS AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	581



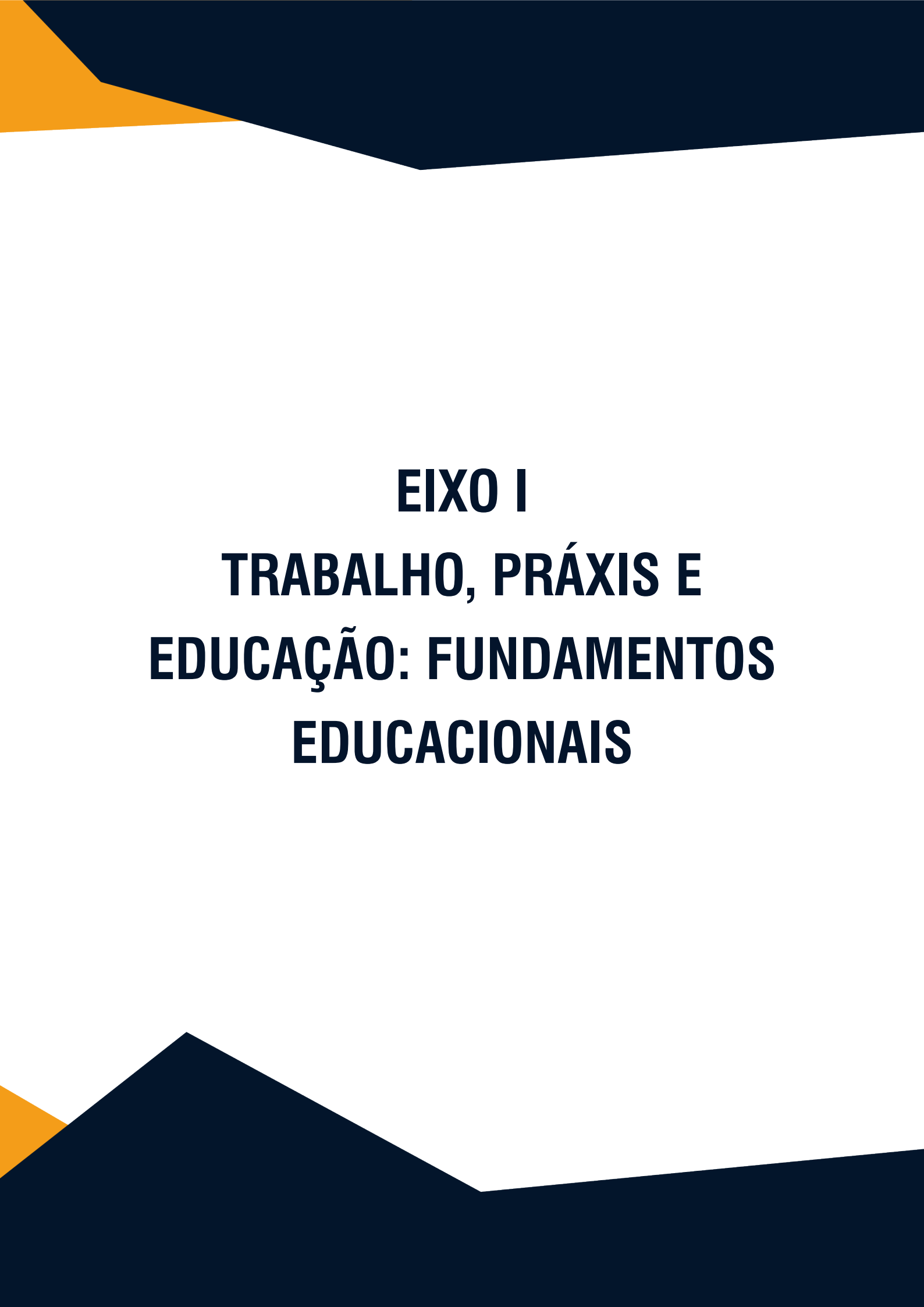
CARTA DE APRESENTAÇÃO

Apresentamos os Anais do III Seminário Nacional da Rede Mapa e I Congresso Internacional de Política Educacional e Emancipação: as relações entre Estado, Sociedade e Educação, realizado nos dias 21, 22 e 23 de novembro de 2018, mediante a parceria entre Rede Mapa Nacional e o Grupo de Estudos de Política Educacional e Formação de Professores – GEPGE, da Linha Trabalho e Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC.

O objetivo dos textos aqui contidos é de socializar resultados dos estudos e pesquisas na área da Política Educacional e da Gestão do Ensino Público; e aprofundar o debate sobre Estado, democracia, política e gestão educacional e formação de professores. Isto posto, os eixos temáticos em torno dos quais os textos se aglutinam nestes Anais são: 1) Trabalho, práxis e educação: fundamentos educacionais; 2) Estado, sociedade e políticas educacionais; 3) Políticas e práticas de formação dos docentes e dirigentes escolares; 4) Gestão da educação básica e gestão do ensino superior: os desafios da gestão democrática; 5) Políticas educacionais, avaliação, currículo, planejamento e financiamento da educação; 6) Desafios e Dimensões Contemporâneas do Desenvolvimento e Políticas Públicas; 7) Questão Agrária, Políticas Públicas e Educação do Campo; 8) Políticas públicas e suas modalidades.

Os textos estão dispostos na forma de resumos expandidos e passaram por análise e aprovação pela comissão científica. Em suma, estudos sintetizam levantamentos bibliográficos e resultados parciais e conclusivos de investigações científicas realizadas por estudantes de graduação; pós-graduação; professores da educação básica e de universidades; e outros pesquisadores vinculados a diversas instituições do Brasil e de alguns países do exterior.

Os resumos expandidos consistem em uma representação atual da dinâmica da política e da gestão educacional no Brasil e de outros países e auxiliam na compreensão dos diversos fenômenos e suas determinações e relações complexas. Vemos estes Anais como uma significativa forma de socialização dos estudos aqui registrados e uma maneira de estimular o debate sobre os referidos eixos temáticos e a visão crítica da realidade.



EIXO I
TRABALHO, PRÁTICA E
EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS
EDUCACIONAIS



A EDUCAÇÃO COMO NECESSÁRIA À DEMOCRACIA

SILVEIRA, Carmem Lucia Albrecht da
Universidade de Passo Fundo (UPF)
carmem.albrecht@hotmail.com

LAUER, Munir José
Universidade de Passo Fundo (UPF)
munirjlauer@gmail.com

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira
Universidade de Passo Fundo (UPF)
rosimaresquinsani@upf.br

Eixo Temático 1: Trabalho, práxis e educação: fundamentos educacionais

RESUMO

O estudo tem o objetivo de indicar o compromisso da educação com a formação do indivíduo para a constituição da democracia. A construção do texto tomou o fio condutor através da questão de como a educação pode contribuir para existência das relações democráticas na organização da sociedade. Tem como caminho metodológico a revisão bibliográfica mediante o estudo teórico dos autores John Dewey, Ivan Illich, Humberto Maturana. A instalação da escola esteve a serviço do ensinar e converter os ignorantes, porém com poucas evidências quanto aos critérios da formação democrática.

Palavras-chave: Educação. Palavra. Democracia. Sociedade.

1 INTRODUZINDO A TEMÁTICA

Este estudo visa destacar o necessário alargamento da democracia, a qual reivindica a intervenção da educação (conhecimento pela palavra) de modo a possibilitar a participação dos cidadãos na administração de assuntos complexos do contexto e da reflexão sobre seus compromissos enquanto cidadão. Justifica-se pela compreensão do quanto a democracia tem um fundamento local, de forma que determinados assuntos respeitantes ao conjunto da comunidade devam ser regulamentados e decididos coletivamente, ou seja, que os indivíduos decidam em conjunto os interesses da coletividade, negando a decisão para um grupo minoritário, tentado a favorecimentos de interesses pessoais e de prejuízo a maioria.

2 A EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA

A sociedade dos tempos do século XXI encontra-se imersa às constantes transformações que a complexificam, mas que tem na estruturação histórica a colaboração dos serviços prestados pela educação da escola como encarregada pela formatação dos valores que podem ser produzidos, mensurados e controlados por alguma espécie de



hierarquia, invalidando, assim, as experiências incomensuráveis necessárias a democracia. A educação escolar disponibiliza os recursos para

[...] os jovens, as crianças e os pais que todos os dias a procuram; para a população adulta que quer saber mais; para os desajustados que desejam ser reconvertidos; para os arrependidos que cobizam reiniciar um novo ciclo da sua vida; para os que não tiveram oportunidade (porque a vida também sabe ser madrasta) e agora buscam o alimento do sucesso; para a sociedade e para o Estado que já não sabem (e não podem...) viver sem ela e é também para os professores e educadores que são a alma, o sal e o sangue de que se faz o dia-a-dia dessa grande construção colectiva. (RUIVO, 2016, p. 23).

O professor dissemina o produto curricular aos alunos consumidores responsáveis por absorver criteriosamente o conteúdo, retornar o resultado a ser analisado e tabulado liberando a próxima remessa de produto a ser consumido. O currículo assemelha-se a embalagem de significados rotulados num pacote de valores vendáveis, pela propaganda dirigida pelo professor a um número controlado de pessoas, com interesses adaptados aos valores indicados. A contraíndicação do receituário está em tornar os alunos culpados caso não respondam adequadamente à certificação daquilo que receberam. Os alunos são produzidos em série para atender a demanda, onde a escola tem direito a descartar àqueles com falhas de fabricação. Desta forma, a escola se efetiva pelos tempos espaços compromissada em criar e sustentar o

[...] mito social por causa de sua estrutura que funciona como um jogo ritual de promoções gradativas. É muito mais importante a introdução neste ritual do que averiguar-se como ou o que é ensinado. É o próprio jogo que escolariza: ele entra no sangue e torna-se hábito. (ILLICH, 1985, p. 57).

A escola tornou-se no setor de mais rápido crescimento econômico do mundo, habilitando o homem para o consumo disciplinado e como a principal empregadora das sociedades. A complexidade social concentra seu esforço em produzir demandas que são satisfeitas pela indústria, onde a escola se inclui como produtora do capital humano, de modo que os "jovens são pré-alienados pelas escolas que os isolam enquanto pretendem ser produtores e consumidores de seus próprios conhecimentos, concebidos como mercadoria que a escola coloca no mercado. A escola faz da alienação uma preparação para a vida [...]" (ILLICH, 1985, p. 59) ajustando ou retendo os indivíduos. A escola como indústria do conhecimento, autoritariamente, institucionaliza a alienação da vida das pessoas, blindando-as da realidade, da criatividade, da independência, eximindo o interesse pela discussão de assuntos cotidianos e bitolando-as na visão de sociedade.

Em meio a sociedade mercantilizada globalmente, a educação da população passa a ser aceita como o recurso e condição fundamental da vida. Sua universalização



tornou-se obrigatória para os governos, assegurando as condições de acesso como direito e como dever legal comprometendo a matrícula e a frequência no nível básico, embora não assegure a universalização do sucesso e da permanência dos estudantes. A educação, pela visão do capital mercantil, possibilita a maior renda individual e amplia o recurso capital voltada ao desenvolvimento econômico, onde a alfabetização torna-se a habilidade curinga da educação. Nos dois últimos séculos a educação se submeteu a expansão quantitativa, em todo o mundo, como prioridade das políticas públicas, mas que ainda são insuficientes para disseminar a exclusão escolar como condição oposta a democracia social.

O nível educacional da sociedade pode determinar a implantação e a consolidação da democracia, como forma de vida e da existência de instituições políticas democráticas, promovendo a participação e a inserção individual pelo senso coletivo do cidadão. A democracia vai além da proposta de um governo do povo, capaz de oferecer o tão desejado bem-estar aos indivíduos, do regime responsável por proteger os interesses da maioria contra os da minoria e da meritocracia do governo dos técnicos. O núcleo da democracia está em apostar na possibilidade da capacidade política – imprevisibilidade - dos seres humanos de se auto conduzirem, a partir do seu próprio conhecimento e do seu próprio pensar, quando se trata de regular os conflitos do meio social. Segundo Dewey (1939, p. 4), a democracia é a crença nas potencialidades humanas, pois

[...] essa natureza é exibida em todo ser humano, independentemente de raça, cor, sexo, nascimento e família, de riqueza material ou cultural. Essa fé pode ser promulgada em leis, mas ela se encontra apenas no papel a não ser que seja materializada nas atitudes que os seres humanos exibem uns para os outros em todos os incidentes e relações do cotidiano. [...] A fé democrática na igualdade humana é a crença que todo ser humano, independente da quantidade ou extensão de seu dom pessoal, tem direito a uma oportunidade igual a todas as outras pessoas para desenvolver os talentos que possui. A crença democrática no princípio de liderança é uma crença generosa. Ela é universal. É a crença na capacidade de toda pessoa de conduzir sua própria vida, livre de coerção e imposição pelos outros, desde que as condições certas sejam proporcionadas.

A educação é capaz de oportunizar as condições apropriadas ao modo de condução da vida, livre da coerção disciplinadora que (de)forma a individualidade humana, além da credibilidade que deposita na ação da inteligência e na capacidade de constituição do curso do bom senso. Na perspectiva de democracia pensada por Dewey, torna-se intrínseca a contrapartida do papel da discussão dos fatos e ideias, do respeito, da consulta, da autocorreção, da expressão e da formação da opinião pública. A sabedoria secular do autor julga ser a intolerância, o abuso, os ataques discriminatórios a diversidade por raça, cor, religião, política, nível cultural e econômico “uma traição ao modo de vida



democrático". Desta forma, a educação pode ser a responsável pela aprendizagem que respeite o livre conhecer e pensar, a criatividade, as distintas experiências e conhecimentos, a plenitude da comunicação e integração entre as diferenças pelo diálogo e onde a liberdade - interesse e curiosidade - pelo saber sejam respeitados.

Importa compreender o significado de estar livre para aprender, do aprender isento das restrições e do medo, favorecido pelo "ficar completamente livres da ideia de que alguém vai dar-vos instrução ou prescrever-vos o que fazer; e isso significa uma relação inteiramente diferente" (KRISHNAMURTI, 1964, p. 2) entre o aluno e o professor diante da condição de que se está aprendendo e não se está sendo ensinado, de que não há a autoridade que prescreva o que fazer. O ensino dirigido pela autoridade limita-se a instrução do "repetir o que ouvistes dizer", diferente do que seja o aprender. A autoridade regrada da escola

[...] é um empecilho ao aprender – ao aprender que não é acumulação de conhecimento na forma de memória. A memória reage sempre por *padrões*; nenhuma liberdade existe. O homem que está carregado de conhecimentos, de instrução, que está curvado sob as coisas [...] nunca é livre. Poderá ser um homem altamente erudito, mas sua acumulação de conhecimentos o impede de ser livre, e, por conseguinte, ele é incapaz de aprender. (KRISHNAMURTI, 1964, p. 4).

O conhecimento gera a autoridade e a segurança para agir dentro das delimitações de fronteiras, mas que pode boicotar a incerteza, limitar a liberdade e a criatividade. A necessária contestação da autoridade e do conhecimento remete a consciência de que o mero armazenamento daquilo que se recebe pela orientação do ouvir, ler e obedecer a instrução estabelece um padrão ao qual a pessoa se adapta a viver. Diferente do significado do que seja a assimilação, o aprender ocorre a cada instante provocando mudanças. Conforme Krishnamurti (1964, p. 8), o aprender requer disciplina, mas não a disciplina do rigoroso controle externo. O ato de aprender é próprio da disciplina pela consciência daquilo que "quero escutar, não só o que se está dizendo, mas também, de todas as reações que as palavras provocam em si mesmo" ao "conscientizar-me de cada pensamento, de cada gesto. Isso, em si, é disciplina, e tal disciplina é extremamente flexível." Portanto, a função e o lugar do "instrutor" e do "discípulo" deixa de existir e todos estão aprendendo.

Os seres humanos vivem historicamente imersos no mundo da linguagem pelo fluir da palavra. Maturana (1994, p. 10-15) enuncia que a "*palabra que viene del latín 'com' que quiere decir 'junto com' y 'versare', que quiere decir 'dar vueltas alrededor de una cosa', es decir ir juntos, rondar en compañía.*" Por um lado, a linguagem permite o acesso ao conhecimento, por outro lado, possibilita no falar o expressar e transmitir a



experiência e as intenções pela condição de vida. A linguagem torna-se no instrumento de coordenação e organização das condutas da convivência humana, demarcando os ambientes e prováveis espaços de aprendizagem. A linguagem tem a ver com todo o fazer humano – experiências – entrelaçado pelos sentimentos. Todo o viver humano sucede-se por estabelecer redes de comunicação, ou seja, pelo intercâmbio de palavras trocadas no diálogo. Ao dialogar a linguagem manifesta na palavra a união com o lado subjetivo da experiência, encarregando-se por movimentar o conhecimento na construção de pontes com o outro. Deste modo, a palavra constitui o fundamento da educação e leva a compreender o atuar consciente e necessário da democracia em tempos de complexificação social.

A palavra tem o poder de definir e criar mundos, incorporar e interpretar cotidianos, elaborar significados, construir e destruir relações, declarar afetos e desafetos pela produção de sentidos e pelo mecanismo da subjetivação. Larrosa (2017 p. 16) acredita “no poder das palavras, na força das palavras.” Crê na possibilidade de se fazer coisas com elas e que as “palavras podem fazer coisas conosco.” Afirma que as palavras definem o pensamento por se pensar com palavras e não pela expertise da inteligência, pois pensar é “dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.”

3 CONSIDERANDO O QUE

Aqui está exposto, a sociedade, ao longo dos tempos, complexifica sua organização e estruturação através dos investimentos para a evolução que a humanidade impõe, diferente de ser definida, estaticamente, por sociedade complexa. Para tanto, o sistema de educação e a educação escolar estão diretamente ligados ao que cada época social faz dela prestando sua relevante e, por que não dizer, necessária contribuição. A influência da educação perpassa as épocas deixando um rastro de estratificação social, em nada democrático. Revela que a costura tênue do alinhavo ao pontear a educação escolar, quando encapsula o indivíduo através do ensino condicionado à disciplinarização que (de) forma, seja antes o do tecer a educação pelo aprender em rede e voltado ao interesse, ao respeito, a liberdade, a participação, às incertezas. Enfim, destinada ao crédito na inteligência e na capacidade do ser humano para agir e construir um mundo democrático.

REFERÊNCIAS

DEWEY, John. **Democracia criativa**: a tarefa diante de nós. 1939. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/36403393/dewey-john-1939-democracia-criativa---a-tarefa-diante-de-nos>>. Acesso em: 10 jun. 2018.



ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1985.

KRISHNAMURTI, Jiddu. **A mente sem medo**. São Paulo: Cultrix, 1964.

LARROSA, Jorge. **Tremores Escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MATURANA, Humberto. **La democracia es una obra de arte**. Santafé de Bogotá: Editorial Linotipia Bolívar y Cia. S. em C., 1994.

RUIVO, João. Para quem é a escola? **Ensino Magazine**, Portugal, dez. 2016. Disponível em <<http://www.ensino.eu/ensino-magazine.aspx?ide=24185>>. Acesso em: 12 jul. 2018.



A PESQUISA ENQUANTO PRINCÍPIO EDUCATIVO – A EXPERIÊNCIA DO PIBIC NO IFPR

TEDESCO FILHO, Jacir Mario
Instituto Federal do Paraná (IFPR)
tedesco.filho@gmail.com

URBANETZ, Sandra Terezinha
Instituto Federal do Paraná (IFPR)
sandra.urbanetz@ifpr.edu.br

Eixo temático 1: Trabalho, práxis e educação: fundamentos educacionais

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar as características dos alunos que participaram do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, durante o ensino médio, em uma instituição federal de ensino. Amparados pelo materialismo histórico-dialético, sob uma proposta metodológica qualitativa e quantitativa, foi aplicado questionário a 12 participantes, de diversos cursos. Como resultado, encontramos que a participação no PIBIC resulta mais na verticalização do que o acesso ao mundo do trabalho.

Palavras-chave: Educação profissional. Trabalho. Educação. Ensino Médio.

1 INTRODUÇÃO

O estudo sobre a participação em programas de iniciação científica está ainda em crescimento e é muito importante, pois traz, na sua base, diversos temas de pesquisa para várias áreas. Do ponto de vista conceitual, traz a discussão da importância do trabalho e da pesquisa como princípios educativos. Do ponto de vista metodológico, aborda a relação docente e aluno, em uma parceria teórica e prática, que resulta em um processo amplo de formação humana e profissional.

Na sociedade contemporânea, uma meta ainda a ser atingida consiste na inclusão dos adolescentes, jovens e adultos, que buscam uma formação profissional e tecnológica e na possibilidade de oferecer novos horizontes para suas vidas, mesmo com as medidas que estão sendo adotadas, neste momento, trazidas, principalmente, pela Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016), cuja finalidade é o congelamento de investimentos, por 20 anos.

Como meio de enfrentamento, deve-se reforçar o papel do ensino médio como base para a recuperação da relação entre teoria e prática do trabalho, a qual deve ser compreendida “como todas as formas de ação humana para construir a existência, sejam elas materiais ou espirituais” (KUENZER, 2001, p. 13), propiciando aos alunos o domínio dos fundamentos das diversas técnicas da produção baseadas em uma formação



politécnica, ou seja, pela interrelação entre trabalho e educação, através do "domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno." (SAVIANI, 2003, p. 140).

O tema desta investigação é a relação entre um Programa de Iniciação Científica na Educação Profissional e o mundo do trabalho ou a continuidade dos estudos, discutindo a importância deste programa, dirigido a estudantes do ensino médio. O programa em questão é o Programa Institucional de Apoio à Iniciação Científica – Ensino Médio - PIIC-EM, do Instituto Federal do Paraná - IFPR, analisado entre 2011 e 2017.

2 DESENVOLVIMENTO

A maneira como o trabalho, em sua dimensão ontológica, se manifesta como princípio educativo na proposta educacional do IFPR, considerando o fundamento ontológico da relação entre trabalho e educação que resulta na própria existência dos homens, explicado por Saviani (2007, p. 155), é próxima da premissa de Marx e Engels (1998, p. 10), quando apontam que os homens se distinguem dos animais no momento em que começam a "produzir seus meios de existência" e estes, assim, "produzem indiretamente sua própria vida material."

Entender o trabalho enquanto princípio educativo, conforme nos mostra Frigotto (2002, p. 12) quando aponta a diferença entre o trabalho em sua dimensão criadora, em uma visão ontológica, e o trabalho no sistema capitalista, visão histórica, é entender que o primeiro é condição principal da vida humana e o segundo, como forma de exploração do homem pelo homem e de classes sobre classes.

Para Shulgin (2013, p. 89-90), o trabalho na escola, definido como trabalho social, deve estar presente na base da atividade escolar para a construção do socialismo. Krupskaya (2017, p. 33) ensina que o trabalho acompanhado do ensino politécnico, desperta a necessidade da criação de uma ferramenta de transformação da sociedade, adicionando assim, ao trabalho executado, a iniciativa própria do trabalhador, inserindo na produção sua própria essência. O ensino politécnico deve estar articulado com a tendência de desenvolvimento da sociedade, além de estimular o seu fortalecimento e de ser a propulsão da transformação social, com o desenvolvimento das forças produtivas e do fortalecimento do próprio trabalhador e, também, apontar a justaposição do trabalho manual com o trabalho intelectual. (MACHADO, 1989, p. 125-130).

Nesse sentido, Shulgin (2013, p. 21-42) aponta alguns objetivos do trabalho na escola, sendo o primeiro formar uma juventude capaz de "atuar profissionalmente" e, além disso, desenvolver virtudes como: integridade, responsabilidade, entre outras, que



tornariam essas capacidades essenciais para a escola do trabalho. Além disso, a escola deve ter bem clara a postura de que o trabalho é o melhor caminho para o início da vida laboral, numa perspectiva anti-burguesa, para o desenvolvimento da sociedade e da organização coletiva (SHULGIN, 2013, p. 21-42).

Devido à importância da relação educação e trabalho, o IFPR desenvolveu o Plano de Desenvolvimento Institucional, cuja versão vigente¹ o define como “um instrumento de gestão que norteia a Instituição no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, a missão a que se propõe, seus objetivos estratégicos e as diretrizes pedagógicas que orientam suas ações” (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2017, p. 13). A pesquisa ocupa lugar de destaque no referido documento como diretriz de ação (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2017, p. 172), sendo que o processo educativo tem como objetivo principal oportunizar uma formação integral, “que possibilite o acesso a conhecimentos científicos e tecnológicos e promova a reflexão crítica sobre o contexto social e o mundo do trabalho, desenvolvendo a autonomia intelectual do estudante.” (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2017, p. 56).

Quanto ao processo educativo no IFPR, professor e aluno são elementos que fazem parte do mesmo processo, cada qual possuidor de saberes específicos e de interação, que, com a política de incentivo adotada pela instituição, à pesquisa orientada, destaca seu caráter científico, tecnológico e inovador, “onde há a percepção de que para se realizar pesquisas [...], deverá haver um corpo de pesquisadores da instituição com um profundo conhecimento da ciência de base e do seu estado da arte” (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2017, p. 62).

Para a difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e a formação de profissionais, uma das alternativas possíveis para o atendimento dessa demanda é a realização de pesquisa, elemento crucial para a formação científica e educativa do aluno. Demo (2003, p. 2) pontua que ao tornar o aluno um agente pesquisador, esse passa de objeto de ensino e instrução, para um agente parceiro de trabalho em um processo de construção de um sujeito histórico.

Assim, a pesquisa tem como objetivo “a produção e divulgação de ciências e tecnologias que permitam o enfrentamento dos problemas locais e regionais.” (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2017, p. 72). Sendo a pesquisa, princípio educativo e, também, científico, que, para Demo (2011, p. 43) é aonde “se constrói o sujeito histórico autossuficiente, crítico e autocrítico, participante, capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar os outros como objeto” e, ainda, é “integrante do ritmo da vida, produto e motivo de interesses sociais em confronto, base da aprendizagem que não se restrinja a mera

¹ O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2014-2018, foi atualizado em 2017.



reprodução; [...], informar-se para sobreviver, para enfrentar a vida de modo consciente." (DEMO, 2011, p. 43).

Assim, entende-se que a pesquisa realizada através da iniciação científica, pode construir importante caminho na formação integral do aluno. A pesquisa científica, pautada no questionamento da realidade, na sua capacidade educativa e nos resultados alcançados, contando com o apoio dos professores – mais vistos como parceiros do que agentes condutores, é capaz de propor a transformação não só social, mas também do ser humano, enquanto agente transformador da realidade.

2.1 ANÁLISE DOS DADOS

Segundo o levantamento realizado, observamos a predominância da participação de 3 alunos do curso de Administração, seguido de Programação de Jogos Digitais e Mecânica, com 2 alunos cada e Massoterapia, Petróleo e Gás, Processos Fotográficos, Informática e Radiologia, com um estudante cada, totalizando 12 alunos. Vale trazer a informação de que o IFPR oferece 24 cursos, nas modalidades integrado e subsequente.

A respeito da ocupação atual, 2 respondentes estão em cursos de pré-vestibular, um está em um Programa de Mestrado Profissional, um teve estágio com profissional da área e um não respondeu esta questão. Os 7 alunos restantes estão cursando os seguintes cursos (entre parênteses apresentamos a instituição ofertante dos cursos): Design Gráfico (UFPR), Direito (UFPR), Ciências de Computação (USP), Relações Internacionais (UNESP), Engenharia Química (UFPR) e Química (UFPR). Um aluno não respondeu qual curso, somente a instituição: UFPR.

No que diz respeito ao vínculo empregatício atual, metade dos respondentes não está trabalhando. Vale ressaltar que, em uma análise individual das respostas, dois alunos responderam que estão apenas estudando, mas nesta pergunta responderam que estão fazendo estágio não-remunerado, ou são bolsistas. O único cargo público ocupado é por um egresso do curso de Radiologia.

Com relação a participação do programa, 83% dos respondentes ficaram satisfeitos com o resultado alcançado. Um aluno não ficou satisfeito e outro respondente não soube opinar. Para 92% dos respondentes, a bolsa foi considerada satisfatória e para um indivíduo, insatisfatória, sendo que, para 58%, a bolsa recebida foi a única fonte de renda durante o período em que atuou como bolsista.

E sob o principal motivo em participar do programa, 58% considerou o tema do projeto como principal motivo, para 25%, foi a proximidade com o(a) orientador(a). Entre os dois respondentes restantes, um aponta o valor da bolsa e o outro elencou



outro motivo. Para 75% dos respondentes haveria sim a possibilidade de continuar com a pesquisa realizada, enquanto 17% demonstraram que talvez continuassem e apenas um respondente (8%) não teria interesse em continuar com a pesquisa realizada.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendeu-se com este trabalho apresentar a importância da pesquisa no ensino médio, como uma importante ferramenta de desenvolvimento profissional e pessoal. Com a retomada breve da trajetória dos posicionamentos sobre educação e trabalho no interior da pedagogia, há que salientar que adotamos o direcionamento socialista para apresentar o referido tema discutido.

Quando Pistrak (2011) ensina que a escola deve passar a assumir a lógica da vida, e não mero preparo teórico dela e para ela, devemos nos preparar para construir uma “pedagogia da ação”, onde os estudantes produzam “objetos materiais úteis”, “aprendendo habilidades, comportamentos e posturas necessárias ao seu desenvolvimento humano e à sua inserção social.” Para Krupskaya (2017), essa preparação deve excluir os pressupostos da pedagogia burguesa, resultando assim em um trabalho com um grande valor educativo.

Nessa perspectiva, nossa intenção é de propor uma maior aproximação desta discussão para dentro dos planos pedagógicos e estratégicos do IFPR. Acreditamos que, pela atual conjuntura e pelo posicionamento neoliberal apresentado pelo governo atual, a única forma de frear essa realidade é propor uma leitura crítica da realidade, pois acreditamos que os docentes têm um relevante papel para fomentar a ideia de que os alunos possam ser trabalhadores mais virtuosos e que não sejam explorados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Emenda constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 dez. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 12 set. 2018.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-27.



INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. 2017. Disponível em: <<http://goo.gl/p47XwN>>. Acesso em: 28 set. 2018.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MARX, Karl; ENGELS, Friederech. **A ideologia alemã**. Tradução Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PISTRAK, Moisey Mikhailovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução D. A. Reis Filho. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SHULGIN, Viktor Nikolaevich. **Rumo ao politecnismo**. Tradução A. Lazarev e L. C. Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2013.



A PRÁTICA DO ENSINO DE QUÍMICA ATRAVÉS DE JOGOS PEDAGÓGICOS: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE

CHAVES, Emanuela Iana de Paiva Lima
Universidade Federal do Ceará (UFC)
emanuela.iana@gmail.com

MACHADO, Andréia Moura
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
amachado.qmk@gmail.com

Eixo temático 1: Trabalho, práxis e educação: fundamentos educacionais

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo facilitar aprendizagem sobre a Distribuição Eletrônica através de jogos didáticos. O presente trabalho foi aplicado no segundo ano do Ensino Médio, na Escola Profissionalizante, Maria Ângela da Silveira Borges, em Fortaleza. Houve uma explicação sobre o assunto, seguido de uma aplicação do jogo Químico e questionário. Percebeu-se que 92% dos alunos acharam o recurso divertido e didático, 74% ajudaram a compreender, 75% poderiam lembrar e 66% procurariam jogos parecidos. Portanto, o jogo facilita a construção no processo de ensino e aprendizagem de química.

Palavras-chave: Jogo didático. Química. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A falta de interesse dos alunos pela disciplina de química é uma reclamação constante entre os professores. Segundo Silva (2012), os alunos acham a matéria de química complexa, pois envolvem símbolos químicos, conhecimentos específicos e ainda cálculos matemáticos, equações, e interpretação textual. Em uma sala de aula, para que o processo de aprendizagem aconteça o aluno tem que se sentir motivado e a elaboração de aulas diferenciadas, dinâmicas e lúdicas, estimula essa motivação. Também é de suma importância que a escola e a família caminhem juntas, que enfim o objetivo principal seja alcançado.

Percebe-se, portanto, que o foco na construção de conhecimento está no aluno. Percebe-se, também, que existe necessidade de despertar o interesse do discente pelo conhecimento e o professor ganhou o papel de gerador de situações que estimule esta construção. Para Carl Rogers o aluno deve ser o centro da aprendizagem em ambiente estimulante que permita a realização de jogos e experimentos ou o contato com materiais manipulativos.



Sendo, o aluno o principal agente do processo de aprendizagem, através de situações em que vivencie de forma prática o que está sendo ensinado e de modo que tudo isso possa contribuir para sua inserção no meio social. Neste contexto, o jogo se torna uma ferramenta que pode ajudar não só no processo de aprendizado, mas também no desenvolvimento psicossocial do indivíduo.

Os jogos químicos é uma ferramenta de importantíssima função para o despertar em gostar de aprender ciências, tendo em vista que nas escolas o método tradicional ainda é a forma de ensinar operante. Por isso, este trabalho tem como objetivo facilitar a aprendizagem do conteúdo de Distribuição Eletrônica através de um jogo didático.

O jogo foi aplicado em três turmas do segundo ano do Ensino Médio, em uma Escola Profissionalizante, Maria Ângela da Silveira Borges, localizada em Fortaleza/Ce. Inicialmente, cada turma foi dividida em três equipes de 12 alunos, cada grupo retirou sete peças, ficando 5 peças para comprar. O jogo usado foi o Químinó, adaptação do dominó, a partida foi iniciada pelo carrossel (H-H), seguindo as regras do dominó. Por último, foi aplicado um questionário visando avaliar o ponto de vista dos alunos em relação ao Químinó.

O material utilizado para apoio foi o jogo químinó dos subníveis. Este jogo é parte integrante do livro. "**Aprenda Química Brincando**" (CUNHA et al., 2006).

2 DESENVOLVIMENTO

A utilização de jogos lúdicos no ensino é uma ferramenta alternativa que tornando o aprendizado mais eficiente e significativo sendo de fácil utilização, tornando a prática educativa nas aulas mais interativas, dinâmicas e atraentes. A primeira pergunta do questionário é referente a: **Qual a sua opinião sobre o jogo?** a) Divertido, b) Didático e c) Cansativo, 92% dos alunos avaliaram o Químinó como divertido e didático, confirmando a importância do uso desta ferramenta.

Entretanto, o desenvolvimento de aulas como estas requer tempo de planejamento, tornando-se dificultosa a sua elaboração, pois o professor só tem um terço de seu horário para planejar, elaborar prova e corrigi-las. Devido ao pouco tempo que possui, geralmente, opta-se por uma metodologia tradicional que é mais viável e fácil de ser aplicada. Por outro lado, percebe-se uma dificuldade maior na compreensão dos conteúdos de químicas, quando se usa metodologias construtivistas nota-se melhor assimilação de conteúdos complexos e de forma divertida, provando que é possível aprender e brincar.

Isso se concretiza na pergunta 2: **Você acha que facilitou a compreensão do conteúdo, após a aplicação do jogo?** a) sim ou b) Não. Em que mais de 70% diz ter facilitado



o aprendizado. Mas, novamente também pode ser analisado que os 26% dos alunos que não concordam que o jogo facilitou o aprendizado.

Pode-se analisar que as utilizações dos jogos também podem ser usado como instrumento de revisão pelo professor. Entretanto, o jogo não se limita a esta forma de utilização, o professor pode conduzi-lo em diversas fases do ensino da química inclusive como atividade introdutória. Esse pensamento pode ser observado na pergunta 3: **Quanto ao conteúdo?** a) Aprendi coisas novas, b) Não fez diferença ou c) Foi bom pra relembrar o que eu já sabia. Em torno 75% dos estudantes afirmaram que o jogo seria uma boa ferramenta para relembrar e 7% para aprender coisas novas. Confirmando a importância do recurso, que ajuda assimilar e relembrar o conteúdo dos que gostam de química e principalmente dos que não gostam, pois segundo Fialho (2008) os jogos educativos possuem muita importância, pois promovem situações de ensino-aprendizagem e aumentam a construção do conhecimento, introduzindo atividades lúdicas e prazerosas, desenvolvendo a capacidade de iniciação, ação ativa e motivadora.

Na pergunta 4: **Você procuraria outros jogos similares?** a) Sim ou b) Não, podemos observar que o jogo serviu para dar uma descontraída e sair da rotina da sala de aula, que geralmente é ministrada de forma expositiva apenas. Esse recurso serve para os alunos interagirem mais e torna-os interessados pela aprendizagem e podem assim construir o aprendizado sobre o conteúdo, além de demonstrar aos próprios alunos que eles possuem capacidade de aprender a disciplina. O jogo é uma ferramenta educativa positiva, para torna as aulas mais dinâmicas, diante da falta de infraestrutura que escolas públicas apresentam. O resultado é tão satisfatório que 69% afirmam que procurariam outros jogos similares para integrar na sua rotina de estudo.

3 CONCLUSÕES

Diante dos resultados obtidos pode-se concluir que a aplicação dos jogos como ferramenta pedagógica aplicada nas aulas sobre Distribuição Eletrônica é um bom recurso para facilitar a assimilação do conteúdo, sendo uma estratégia para despertar o interesse do discente pelo aprendizado em química.

Portanto, fica evidenciado que os jogos facilitam o processo de ensino-aprendizagem contribuindo ainda para o desenvolvimento psicossocial dos estudantes, aprimorando o espírito de trabalho em equipe e melhorando a capacidade de lidar com regras, competição e limites.



REFERÊNCIAS

CUNHA, Arcelina Pacheco; LIBERATO, Maria da Conceição T. Cavalcanti; VERAS, Antonio Onias Mesquita. **Aprenda Química Brincando**. Fortaleza: SEDUC, 2006. v. 1.

FIALHO, Neuza Nogueira. Os jogos pedagógicos como ferramentas de ensino. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2008. **Anais...** 2008. p. 12298-12306.

SILVA, Jaqueline Patrício et al. Jogos: uma forma lúdica de ensinar. In: CONNEPI-Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação, 7., 2012. **Anais...** 2012.



A RELEVÂNCIA DA OBRA “PEDAGOGIA DO OPRIMIDO”: POR UMA LEITURA MARXISTA DE PAULO FREIRE

MOREIRA, Damares de Oliveira
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA)
damares.abu@gmail.com

Eixo temático 1: Trabalho, práxis e educação: fundamentos educacionais

RESUMO

O presente trabalho almeja fazer uma releitura da obra “Pedagogia do oprimido” de Paulo Freire, destacando seus principais conceitos e sua validade para os dias atuais. Nessa perspectiva, abordamos que as relações entre trabalho e educação estão longe de ser superadas, haja vista que a instituição escolar não passa de uma serviçal do sistema preponderante de produção. A função escolar, desde as épocas mais remotas até o momento hodierno, é (de)formar os sujeitos para que estes se adequem ao mundo do trabalho sem criar grandes problemas. Para tanto, é necessário que os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, encontrem-se distante dos homens oprimidos. Ao homem explorado, ao invés de saber, é lhe dado à educação bancária, que se revela como um instrumento de manutenção da opressão. Assim, para a confecção deste trabalho foi feita uma pesquisa bibliográfica da obra em questão. Como conclusão, apontamos a luz de Paulo Freire, qual a função precípua da escola e suas possibilidades de ruptura com o sistema de classes, em que opressores estão no alto da pirâmide, enquanto os oprimidos encontram-se no sopé.

Palavras-chave: Paulo Freire. Pedagogia do oprimido. Educação.

1 INTRODUÇÃO

As relações entre trabalho e educação não se encontram em nada esgotadas. Aliás, longe de qualquer possibilidade de ruptura com o modelo capitalístico de produção, a educação tornou-se escrava desse sistema, tanto no que diz respeito à negação dos sujeitos históricos, bem como na construção de uma escola voltada a atender as necessidades mercadológicas.

Nesse sentido, então, resgatamos os conceitos pedagógicos desenvolvidos na obra “Pedagogia do oprimido” (1987) de Paulo Freire, que embora possuam lacunas, denunciam com veemência as sórdidas violações que o sistema de classe produz nos seres humanos. Por outro lado, o educador, nessa obra, anuncia elementos importantes para que os sujeitos, dotados de uma consciência de classe, sejam também sujeitos históricos da revolução que suplantará o capitalismo e construirá uma sociedade absolutamente oposta da sociabilidade burguesa.



Defendemos, pois, a importância de se fazer uma releitura marxista da obra, uma vez que o autor se fundamenta com muita clareza nos escritos de Marx e de seus estudiosos. Ademais, a urgência de uma abordagem crítica da obra freiriana, dá-se em um contexto de perseguição ao autor e de uma má interpretação ao longo dos anos. É preciso frisar que gregos e troianos se utilizaram dessa obra para defender um projeto educativo que não dialoga com a proposta desenvolvida por Paulo Freire.

2 DESENVOLVIMENTO

Paulo Freire, ao escrever "Pedagogia do oprimido", traz para o centro do debate o sujeito vilipendiado, ou seja, o homem desumanizado. É sobre a educação desses indivíduos que o autor se debruça. Numa perspectiva marxiana e marxista, ele vai tratar os aspectos embutidos nas vias educativas e o problema da subordinação da escola aos ditames burgueses. A pergunta que ecoa de ponta a ponta na obra é: por que a escola corrobora com a desumanização do ser humano? E em que moldes isso acontece?

Diante disso, ele desenvolve o conceito de educação bancária, cuja função é depositar informações nos alunos, sem que os mesmos tenham qualquer participação na construção do conhecimento. Esse modelo coloca os estudantes na condição de meros ouvintes coadjuvantes frente às possibilidades históricas de mudança radical.

No arquétipo bancário, o conhecimento desenvolvido e sistematizado ao longo dos anos é negado, isto é, não é dado o direito de acessar o conhecimento àqueles que carregam a sociedade nos ombros. Isso porque interessa a uma classe dos opressores que a outra, a dos oprimidos, seja diuturnamente manipulada, tanto para não mudar a teia das desigualdades, mas, sobretudo, para implementar com soberania o estilo de vida do opressor.

Dentro dessa ótica, faz-se necessário a construção de um homem diametralmente diferente. É, portanto, nesse sentido, que a educação é tratada como mediação importante no processo de tomada de consciência do antagonismo que coloca opressor de um lado e oprimido no outro.

A escola, na concepção freiriana, é um espaço de disputa, na qual os opressores impõem suas pautas e freiam os sujeitos, amedrontando-os e cerceando as possibilidades de compreensão da estrutura opressora e expropriadora em que estão inseridos. No entanto, para os oprimidos a luta se inicia na práxis de uma escola reflexiva, que tem no diálogo e na reflexão da realidade objetiva perspectiva de ruptura com a sociedade de classes.



3 CONCLUSÕES

A luz de Paulo Freire, compreendemos qual o papel da educação no processo de libertação dos oprimidos. Distante do caráter salvacionista, na qual a ação educativa é vulgarmente posta, a educação se constitui como prática revolucionária, capaz de problematizar a realidade e desmascarar o sistema aviltante de produção em que estamos soterrados.

Na proposta dialógica, cujo professor e estudante encontram-se na mesma trincheira, ambos aparecem lutando por emancipação. Já no modelo bancário, caracterizado, principalmente, pela divergência entre educador/educando, cabe ao professor adestrar e amansar aos alunos para que possam continuar exercendo os papéis prescritos pelos opressores.

É nesse sentido, portanto, que se configura a relevância da obra “Pedagogia do oprimido” para a educação nos dias atuais. Nosso tempo, marcado por práticas fascistas, atacam, sobremaneira, a educação e aqueles que se propõem a lutar pela escola e por uma sociedade livre de qualquer tipo de desumanização. A releitura dessa obra é pauta imprescindível no que diz respeito ao combate que precisamos travar na conquista de uma nova ordem social.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, Karl. **Miséria da Filosofia**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- SOUZA JUNIOR, Justino. **Marx e a crítica da educação: da expressão liberal democrática à crise regressivo-destrutiva do capital**. 2. ed. Aparecida: Ideias & Letras, 2010.



AS CONTRIBUIÇÕES DA HISTÓRIA ORAL E DA MEMÓRIA PARA A FORMAÇÃO DE ALUNOS CRÍTICOS E ATUANTES NA SOCIEDADE

ALVES, Maria Rozangela Correia
Unnesullivan University
teacherrosinha@hotmail.com

TEÓFILO, Maria Zilma da Silva
Unnesullivan University
zilmateofilo@bol.com.br

PINHEIRO, Meiriane da Silva
Unnesullivan University
meirianehistoriadora@gmail.com

Eixo Temático 1: Trabalho práxis e educação: fundamentos educacionais

RESUMO

Este artigo diz respeito a uma pesquisa de mestrado realizada entre 2015 e 2017. O locus da pesquisa foi o Colégio Municipal Luís Cândido de Oliveira, na cidade de Ocara Ceará. O objetivo geral desse estudo foi trazer o passado para reconhecer o presente e ressignificar o futuro, uma vez que para valorizar o presente é preciso compreender os fatos já acontecidos, numa demonstração de que cada ser humano possui sua importância e seus motivos para que determinadas ações tenham acontecido. Dessa forma se observa que o ensino-aprendizagem acontece de forma satisfatória, pois teoria e prática se juntam através da partilha de saberes, pautadas em práticas pedagógicas que envolvem toda a comunidade escolar. O referencial teórico que nos serviu de base é composto por diversos autores, sendo utilizado o conceito de memória em Bosi e Xavier e história oral por Nazareno dentre outros. A abordagem metodológica desse trabalho é bibliográfica, etnográfica, qualitativa, com observação participante. A pesquisa foi realizada especificamente com 11 alunos da turma do 8º ano e com 8 idosos das comunidades vizinhas do colégio em estudo. Percebeu-se então a importância da memória e da história para uma maior compreensão da realidade ao qual os alunos estão inseridos. Os resultados observados demonstraram o envolvimento dos alunos durante todas as etapas do trabalho realizado, sendo possível ver em nossos discentes o pensar e o refletir de forma crítica, traçando um paralelo entre passado e presente e ainda pensar o futuro.

Palavras-chave: Memória. História. Aprendizagem. Ressignificar.

1 INTRODUÇÃO

Em um contexto geral, muitos educadores e instituições ainda não perceberam o significado das ações pedagógicas no processo ensino-aprendizagem. Logo, o docente tem um papel muito importante, pois um estudo contextualizado, com reflexões críticas sobre o saber-fazer e as intervenções pedagógicas realizadas a partir da história oral e da



memória de um povo, favorecendo assim o desenvolvimento integral dos educandos bem como, a construção da aprendizagem de forma crítica e reflexiva.

Daí surge uma preocupação e ao mesmo tempo uma necessidade: ressignificar o fazer pedagógico dentro de uma perspectiva evolutiva e desenvolvimental, pautando-se em condutas educativas significativas, objetivando um pensar diferente. A partir de problematizações, momentos de reflexão em grupo e pesquisas, o educador necessita aguçar o olhar diante da realidade, munido de uma reflexão crítica diante do objeto analisado que primeiro foi pensado e organizado, buscando meios para que os alunos se sintam motivados a participarem e interagirem efetivamente na construção dos conhecimentos.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A HISTÓRIA ORAL E A MEMÓRIA REFLETIDAS NO TEMPO PRESENTE

A História e a Memória andam juntas e o resultado dessa junção é a cultura, uma vez que não se faz história sem passado que se apresenta tanto por meio da memória individual, como através da memória coletiva. A memória por ser coletiva e social é sempre vivida e compartilhada de acordo com a dimensão social da realidade onde os indivíduos vivem e a história necessita da memória para se construir, uma vez que a memória reconstrói o passado. Nesta visão percebe-se que, conforme Halbwachs (2004, p. 85) “[...] a história começa somente no ponto onde acaba a tradição, momento em que se apaga ou se decompõe a memória social.”

A Memória Coletiva “É uma corrente de pensamento contínuo, de uma continuidade que nada tem de artificial, já que retém do passado somente aquilo que ainda está vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que a mantém.” (HALBWACHS apud JUCÁ, 2003, p. 30).

Numa abordagem acerca da memória e da memória histórica a professora Félix (1998) apresenta significativas considerações sobre a função da memória e a sua relação com a história, traça um panorama das diversas contribuições surgidas em decorrência da aproximação da História com as demais Ciências Sociais e aponta a história como sendo uma busca da compreensão do homem no tempo, deixando transparecer a presença da mudança e do movimento, ao contrário da tradição que permanece cristalizada. A autora reforça seu argumento recorrendo a José Honório Rodrigues, que ao considerar tradição, memória e história como formas diferenciadas de estudar o passado, afirma que a história “[...] é análise, é crítica, é vida que flui e muda de acordo com as necessidades



sociais, econômicas do presente e as aspirações e esperanças do futuro." (RODRIGUES apud JUCÁ, 2003, p. 17).

2.2 MEMÓRIA

É sabido que a memória é fundamental para que a história possa ter seu lugar, principalmente, quando for destacada como disciplina acadêmica. Portanto, conforme Xavier (2014, p. 90) esse reconhecimento, em relação à Memória, é imprescindível para a vivificação e sobrevivência de uma História mais genuína e de abrangência bem maior. Partindo do contexto de que não se faz história sem memória, é extremamente necessário que possamos compreender a memória como sendo um conjunto de situações que vamos armazenando em nosso cérebro e que em determinado momento, conseguimos representá-las por meio da oralidade. Todo esse contexto acontece pelo fato de que:

Ao virmos ao mundo e nele crescermos vamos, ao longo de nosso desenvolvimento existencial, aprendendo, guardando e conservando inúmeras coisas em nosso intelecto num instante contínuo do presente-passado. Aprendemos as necessidades básicas e funcionais de manutenção do nosso corpo físico, desenvolvemos a capacidade de interpretar códigos escritos, falados, desenhados e tantas outras atividades. Há uma infinidade de habilidades que conseguimos dominar e utilizar, as quais vão sendo utilizadas gradativamente de acordo com nossa necessidade de sobrevivência. (XAVIER, 2014, p. 90).

Nesse sentido, fica claro que, sem a memória teríamos que reaprender tudo constantemente. Exemplificando, quando uma criança aprende a andar de bicicleta jamais desaprenderá, pois, sempre ao ficar frente a bicicleta fará uso da memória para saber como pedalar e equilibrar em cima do transporte, e se não fosse a memória, como seria? Certamente, a criança teria que aprender a andar de bicicleta toda vez que se deparasse com o transporte. Dizendo de outro modo: "[...] Sem a memória, seríamos obrigados a reaprender habilidades e fatos diariamente, como se nunca os tivéssemos aprendido antes [...] A memória é um processo mental com várias facetas." (CHERNOW, 2004, p. 23 apud XAVIER, 2014, p. 91).

A memória é um dos fatores que dá sentido à vida, e quando resgatada e trazida para um ambiente escolar podem ressignificar a educação, uma vez que, despertam atenção e movem a curiosidade dos educandos, pois eles vivem em realidades diferentes, logo, parece não acreditarem que antes, tudo era mais difícil e sofrido. Onde os idosos lembram o passado e narram os fatos, ora de tristeza, ora de alegria, fazendo comparações com os dias atuais, refletindo e despertando nos discentes diversos sentimentos, que levam a criticidade. Sabendo da importância da memória dos velhos, Bosi (1974, p. 18-22) afirma:



Reconduzindo a memória à dimensão de um trabalho sobre o tempo e no tempo, dando ao trabalho da velhice uma dimensão própria e desdobrando uma tríade (memória-trabalho-velhice), você aponta uma nova possibilidade de relação com o velho fazendo despontar, num outro horizonte, a figura laboriosa da velhice, trabalhando para lembrar. E acrescenta: não há evocação sem uma inteligência do presente, um homem não sabe o que ele é se não for capaz de sair das determinações atuais. Acurada reflexão pode preceder e acompanhar a evocação. Uma lembrança é um diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, ele seria uma imagem fugida.

Bem sabemos que para a Memória ser preservada é necessário que sejam conservados, elementos como, fotos, documentos, objetos, entre outros, mas talvez, nada possa ser mais interessante e rico de informações quantos os relatos e histórias contadas pelas pessoas que vivenciaram tempos atrás, pois elas carregam as experiências passadas por meio de marcas, tanto em seu aspecto corporal e físico, quanto em seu aspecto psicológico.

3 ORALIDADE

A oralidade é o elemento necessário para a narração da memória. Sem oralidade, a memória seria apenas algo singular e não pluralizado, portanto podemos dizer que para a história, não basta apenas à memória, sobretudo, se faz fundamental, a oralidade.

A História Oral é concebida por meio de narrativas de sujeitos sociais sobre os mais diversos assuntos presenciados ou que, de uma forma ou de outra, deles tomaram conhecimento. Trata-se de testemunhos de seres vivos que, ao serem interpelados, discorrem narrativamente o que sabem sobre certos acontecimentos, pessoas, locais, instituições, governanças e sobre tantos outros assuntos. (XAVIER, 2014, p. 110).

Diante do que vem sendo elencado neste trabalho, fica evidente que a história oral é a extração de todos os acontecimentos e situações armazenadas na Memória. Na qual a temática desta pesquisa em estudo aqui contextualizada apresenta a função de orientar e transmitir às culturas de antepassados para descendentes, sendo assim, podemos claramente enfatizar que:

[...] a oralidade, ao lado dos sinais e gestos, desde os tempos primitivos, servirão como os principais canais de ensino-aprendizagem para a sobrevivência e desenvolvimentos do ser vivente. A oralidade funciona como mola mestra de transmissão e aquisição da cultura desde as comunidades primitivas até hoje, sobretudo nas coletividades sem escritas e iletradas (XAVIER, 2014, p. 111).

Partindo desse pressuposto, podemos refletir: O que seria da humanidade se não fosse a oralidade? Sem dúvida, fica muito difícil imaginar, pois retomando o exemplo da



bicicleta, primeiramente, para uma criança aprender é preciso que alguém faça uso da oralidade para direcionar dicas que não permita a criança cair, após a aprendizagem, a criança faz uso da memória, para refazer as pedaladas sob a bicicleta. Então, durante todo o contexto histórico, tudo foi perpassado através da oralidade por meio das lembranças narradas.

Sem dúvida, a matéria prima da História Oral são as narrativas que sempre estiveram presentes em todas as épocas históricas contando de uma forma ou de outra as ações e/ou omissões humanas, sobretudo das camadas populares, dominados, explorados, escravizados, vencidos, das mulheres e também de seus algozes. De fato, existe uma relação de dependência da História em geral com a História Oral e ambas são alimentadas pelas memórias seja a Memória "oficial" ou "subterrânea" e/ou marginalizadas. (XAVIER, 2014, p. 112).

Independentemente, das camadas sociais, a memória se faz presente e é extremamente necessária para que a história sobre as situações de desigualdades seja compreendida. Portanto, a oralidade é indispensável para que possamos sonhar com um mundo melhor para todos, pois as histórias dos povos precisam ser narradas para que haja estudos e desejos de mudar a sociedade por parte daqueles que detêm o poder.

4 CONCLUSÃO

Durante toda a pesquisa, percebemos situações de motivação entre os alunos, isso fez com que o engajamento dos alunos-autores acontecesse de forma surpreendente e significativa, tanto que o resultado foi muito gratificante. Outra situação bastante perceptível foi que por meio do resgate das histórias recolhidas, os alunos foram motivados a produzirem seus livros, buscando aprimorar cada detalhe para uma melhor organização dos trabalhos.

Após a conclusão da escrita e organização dos livros, foi possível constatar mediante análises, que os livros ficaram ricos quanto às transcrições das memórias. Os alunos-autores descreveram e compreenderam a vida de seus antepassados, dentro das peculiaridades dos fatos recolhidos, revelando sempre, em seus comentários com os entrevistados, curiosidade, emoção, admiração/surpresa e até indignação diante de alguns fatos narrados pelos idosos, demonstrando empatia em relação ao entrevistado. Notamos também, o envolvimento emocional com as narrativas, possibilitando que alguns alunos viajassem pelo mundo literário das histórias ouvidas, e levassem em suas memórias imaginativas os tempos/épocas descritas por seus parentes idosos.



REFERÊNCIAS

- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradução Maria João Alvares, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Revisão António Branco Vasco. Porto-Portugal: Ed. Porto, 1994.
- BOSI, Ecléa. **Memórias e Sociedade; lembranças de Velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução Laís Teles Benoir. São Paulo: Centauro, 2004.
- JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. **A Oralidade dos velhos na Polifonia urbana**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2003.
- THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1978.
- XAVIER, Antonio Roberto. **Joana Paula de Moraes: história, memória e trajetórias educativas (1900-1963)**. 411 p. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.



DA SÍNCRESE À SÍNTESE: O LEGADO DO MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICO PARA ELABORAÇÃO DO MÉTODO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

PENA, Anderson dos Anjos Pereira
Instituto Federal de Goiás (IFG)
anjos.anderson@hotmail.com

BRAGANÇA, Sabrina Zientarski de
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
sabrina_educampo@hotmail.com

Eixo temático 1: Trabalho, práxis e educação: fundamentos educacionais

RESUMO

Este trabalho visa apresentar como a apropriação do método materialista histórico-dialético, elaborado por Marx (2008) e aperfeiçoado por Kosik (1976), Kopnin (1978), Lefebvre (1991), entre outros, subsidia a elaboração de um método pedagógico que pode propiciar a cada indivíduo singular a compreensão totalizante sobre o que a realidade, seus fenômenos e como transformá-la. A pedagogia histórico-crítica, elaborada a partir dos esforços de Saviani (2008; 2013) toma por referência o método de Marx para desenvolver uma ciência da educação concreta, que propicie as novas gerações a mais elevada e plena apropriação do patrimônio científico, artístico e filosófico que pode elevar a humanidade a um patamar de desenvolvimento qualitativamente superior. O próprio método filosófico a ser aqui apresentado conduzirá a análise e discussão presente no texto. Trata-se do método que possui como ponto de partida a prática social imediata; em seguida passamos para a análise das abstrações, ou seja, a identificação das partes, por último realizamos o caminho inverso: do abstrato para o concreto, demonstrando a articulação entre as partes, de modo que se torna possível obter uma visão da rica totalidade de relações e determinações diversas que envolvem a realidade concreta e que não se faz presente no pensamento humano no ponto de partida. Por fim, esperamos expressar aqui a vinculação entre tais métodos filosófico e pedagógico, como eles se distanciam de determinadas concepções apropriadas pela burguesia e, sobretudo como podem favorecer a educação no sentido de compreendermos o seu papel na transformação das relações sociais.

Palavras-chave: Método materialista histórico-dialético. Pedagogia histórico-crítica. Síncrise. Síntese.

1 SOBRE O MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICO

Várias escolas filosóficas se ocuparam, ao longo da história, de libertar o pensamento humano das concepções de mundo mistificadas, antropomorfizadas ou religiosas. Kopin (1978) e Lefebvre (1991) comprovam que as filosofias antigas, medievais e as modernas burguesas não conseguiram construir uma consistência lógica e caíram



em visões metafísicas e idealistas do mundo, a ponto da própria ciência depender-se da filosofia e da filosofia positivista, linear e fragmentária isolar as outras filosofias e reivindicar para si o papel de filosofia da ciência. Em suma, a ciência acabou seguindo um caminho concreto e objetivo e a filosofia declinou para explicações abstratas, pseudoconcretas, fetichizadas ou positivistas da realidade.

As filosofias supramencionadas só iniciaram seu processo de superação quando Karl Marx, ao ter como objeto de estudo a economia política e a crítica ao pensamento filosófico idealista e positivista de sua época desenvolveu um método de compreensão da realidade. Trata-se da dialética materialista que incorporou o materialismo histórico e se constituiu como método de apropriação da realidade externa ao homem pelo pensamento e, diferente das outras filosofias burguesas, comprovou a coincidência entre ontologia (doutrina do ser), gnosiologia (doutrina do conhecimento) e lógica (ciência das leis e formas do pensamento (KOPNIN, 1978).

Embora diferentes, ontologia, gnosiologia e lógica coincidem. Trata-se aqui de um dos princípios fundamentais da dialética materialista: a unidade na diversidade. Em um exemplo, a coincidência entre esses três ramos de estudo da filosofia, se expressa no pensamento humano por meio do que Kopnin (1978) denomina de reflexo do real no pensamento, ou seja, reflexo subjetivo do mundo objeto. Neste caso, pensamento e realidade objetiva são fenômenos diferentes, mas o método materialista histórico-dialético propicia a apreensão da realidade objetiva pelo pensamento de modo que ocorra coincidência entre ambos. Conforme explica o próprio Kopnin (1978, p. 92):

[...] o método científico é a regularidade interna do movimento do pensamento humano, tomada como reflexo subjetivo do mundo objetivo, ou, o que é a mesma coisa, como lei objetiva 'transplantada' e 'transferida' na consciência humana, empregada de modo consciente e planejado como veículo de explicação e mudança do mundo.

A dialética materialista é, portanto, o método nos que auxilia superar as aparências e visões abstratas da realidade e dos seus fenômenos. Atribui-se a Hegel a descoberta do pensamento dialético, contudo, foi Marx que desenvolveu o papel de incorporar e superar da dialética idealista hegeliana, dando-lhe o caráter materialista, ou seja, concreto.

Para Hegel, o pensamento é o sujeito, que cria a realidade objetiva. Mas, Marx comprova ser o pensamento um reflexo da realidade objetiva, ou seja, não determinante, mas determinado pelo mundo concreto e, este teórico ainda pondera que, o "concreto é concreto, porque é a síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso." (MARX, 2008, p. 258).



Neste prisma, em uma perspectiva dialética idealista hegeliana, por exemplo, o conceito de população se constitui em uma mera abstração, que não era capaz de explicar as contradições da realidade objetiva e as relações dos indivíduos que a compõem, deste modo, a compressão torna-se lógico-formal, apega-se as formas de pensamento, as abstrações, permanecendo esvaziada de conteúdo concreto. Com o desenvolvimento da dialética materialista, o pensamento segue o percurso do abstrato para o concreto, do simples para o complexo, do desconhecido para o conhecido, do sincrético para o sintético. E por isto, faz-se imprescindível ao pensamento realizar “viagem de modo inverso” até se encontrar novamente com o objeto do ponto de partida “não como uma visão caótica de um todo, mas como uma rica totalidade de determinações e relações diversas.” (MARX, 2008, p. 258). No caso da população, as ideias na dialética idealista permaneceriam nas abstrações, outrossim, na dialética materialista de Marx, através da viagem do modo inverso, levariam o pensamento a se encontrar com a população novamente e reproduzir subjetivamente todo o movimento dinâmico, as conexões, as ricas relações e determinações, ou seja, toda a totalidade concreta que a constitui e que “aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida.” (MARX, 2008, p. 258).

Essas breves explicações trazem alguns aspectos, mas são insuficientes para esgotar o estudo do método filosófico marxista em sua totalidade. Contudo, elas nos auxiliam no entendimento da teoria pedagógica histórico-crítica que elabora um método pedagógico com propósito coincidente com o do materialismo histórico-dialético: elevar o pensamento da condição sincrética à sintética.

2 ENTRELAÇANDO O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E O MÉTODO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A pedagogia histórico-crítica é uma teoria pedagógica de caráter socialista que, na esteira do que fez Marx com a análise da sociedade capitalista, denuncia o pensamento idealista e capta a natureza e especificidade da educação escolar.

Com efeito, tal teoria pedagógica marxista toma o trabalho como categoria ontológica e concebe o processo educativo a ser desenvolvido pela escola como apropriação das formas mais desenvolvidas que o trabalho humano já alcançou e disponibilização destes conteúdos científicos, artísticos e filosóficos às novas gerações.

Sendo a humanização um processo de socialização das experiências (trabalho) das gerações anteriores, a educação escolar deve se ocupar de circunscrever em cada



indivíduo singular, de forma intencional, a humanidade que foi produzida histórica e coletivamente pelos homens (SAVIANI, 2008; MARTINS, 2013; DUARTE, 2016).

Trata-se de uma defesa intransigente da socialização do saber elaborado, mas que supera a pedagogia tradicional, criticada pela pedagogia histórico-crítica como uma forma meramente idealista e burguesa de educar o homem para se adaptar como cidadão ao contexto capitalista. Destarte, ter o conteúdo como objetivo não significa preferir o método, a forma de socializar o conhecimento, tão cara para outra concepção idealista burguesa: a pedagogia nova, que se ocupar com o *como ensinar* (método ou forma) e acaba preferindo ou secundarizando o *que ensinar* (conteúdo) em nome de uma formação individualista, esfacelada e esvaziada (SAVIANI, 2008).

A pedagogia histórico-crítica incorpora por superação – não por ecletização – as outras concepções por entender que o saber erudito não deve ser privilégio de alguns indivíduos, mas sim socializados a todos na educação escolar. Conserva-se da pedagogia tradicional o conteúdo e da pedagogia nova a preocupação com a forma. Supera-se o idealismo, substituindo-o por uma concepção materialista, histórica e dialética.

Em outras palavras, esta pedagogia socialista não se compromete com formação individualista que estimula os indivíduos a aprender por conta própria, a “aprender a aprender” (DUARTE, 2000), que elevará intelectualmente uma parcela de indivíduos em detrimento de outros. A pedagogia histórico-crítica está engajada em socializar as formas mais desenvolvidas de conhecimento do gênero humano para todos as massas trabalhadoras.

Tendo o saber erudito como matéria prima do trabalho escolar, o método pedagógico da teoria histórico-crítica tem sido estruturado com o propósito de elevar o pensamento sobre os objetos e fenômenos da realidade objetiva da síncrese à síntese.

3 CONCLUSÕES

Saviani (2005, p. 261) converte o método filosófico e científico de Marx em método pedagógico. Considerando que ambos os métodos têm como objetivo o conhecimento da verdade sobre a realidade concreta, ele assevera que

Para apreender o concreto nós precisamos identificar os seus elementos e, para isso, nós os destacamos, os isolamos, separamos uns dos outros pelo processo de abstração, procedimento este que é denominado de análise. Uma vez feito isto, para apreender o concreto nós precisamos fazer o caminho do inverso, isto é, recompôr os elementos identificados rearticulando-os no todo de que fazem parte de modo a perceber suas relações.

Em consonância com o materialismo histórico-dialético, a pedagogia histórico-crítica desenvolve seu método em cinco passos. Como adverte Martins (2013), trata-se



aqui de uma reflexão filosófica e não de uma simples orientação didático-procedimental a ser aplicada pelos professores.

O primeiro passo é a prática social como ponto de partida. Aqui é o momento em que em que a realidade objetiva manifesta-se em sua aparência, em seu caráter sincrético pelos alunos e sincreticamente precário pelos professores. Segundo Martins (2013, p. 290),

Tomar a prática social como partida pressupõe o reconhecimento da educação escolar nas intersecções com a forma organizativa da sociedade vigente, reconhecendo-a, sobretudo, para identificar seus limites e opondo-se a eles. Aponta, pois na compreensão do trabalho pedagógico a partir das premissas teórico-filosóficas que ancoram a pedagogia histórico-crítica, isto é, do materialismo histórico dialético.

Como consequência do primeiro passo, a problematização é o segundo passo do método. Não se trata aqui de localizar problemas isolados da prática social e criar um projeto que coloque todos os professores para justapor alguns conteúdos de suas disciplinas ao tema geral, como tem sido propagado pela "pedagogia de projetos". Como sustenta Martins (2013) o problema se identifica com aquilo que ainda não existe, mas precisa existir, com efeito compreende as demandas necessárias à existência de determinado fenômeno que impulsionam a ação tendo em vista o seu atendimento. Trata-se de lutar para promover o ensino que promova, de fato, o desenvolvimento do gênero humano.

A instrumentalização é o terceiro passo e tem a ver diretamente com o conhecimento sistematizado e a análise dos processos de transmissão do mesmo com a finalidade de trazer à existência o desenvolvimento do gênero humano. Como elucida Martins (2013, p. 292):

Trata-se do momento no qual se destaca, por um lado, o acervo de apropriações de que dispõe o professor para objetivar no ato de ensinar, isto é, dos objetivos, da seleção de conteúdos e procedimentos de ensino, dos recursos didáticos de que lançará mão etc. Por outro lado, trata-se das apropriações a serem realizadas pelos alunos, do acervo cultural indispensável à sua formação escolar, as quais lhes permitam superar a 'síncrise' em direção à 'síntese'.

O quarto passo, denominado de catarse, se expressa na grande conquista, na efetivação da aprendizagem, no momento em que cada aluno singular engendra a humanidade produzida pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2013). Com a catarse, o aluno tem acesso aos instrumentos culturais que são convertidos agora em elementos ativos de transformação social (MARTINS, 2013).

Todo este processo conduz a síntese, o quinto passo: a prática social como ponto de chegada, que é a mesma enquanto fundamento e finalidade pedagógica, mas deixa



de ser a mesma no pensamento dos indivíduos, devida a alteração qualitativa possibilitada pela ação pedagógica (MARTINS, 2013).

Em suma, este é um breve resumo de parte da teoria pedagógica socialista comprometida com cumprimento do real papel da educação escolar na elevação intelectual das massas, tão fundamental para que o dominado domine o que o dominador domina (SAVIANI, 2013) em prol da transformação das relações sociais e da erradicação da sociedade capitalista.

REFERÊNCIAS

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea).

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-Modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

KOPNIN, Pavel Vassílyevitch. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal, lógica dialética**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, Jose Claudinei; SAVIANI, Dermeval. **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2013.



EM SALA COM A SOCIOLOGIA: DESAFIOS DA PRÁTICA PROFISSIONAL EM SOCIOLOGIA

ANJOS, Raquel Viana dos
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)
raquel.dosanjos@ifpi.edu.br

BELCHIOR, Izac de Sousa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)
izac.belchior@ifpi.edu.br

MELLO, Giusévilly de Souza
Universidade Federal do Ceará (UFC)
giusevilly@gmail.com

Eixo temático 1: Trabalho, práxis e educação: fundamentos educacionais

RESUMO

Nosso interesse se volta para as aulas de Sociologia no Ensino Médio tendo como objetivo a observação crítico-reflexiva das aulas de Sociologia, buscando compreender como os profissionais atuam em sala. Para o desenvolvimento desta tarefa, utilizou-se como recurso metodológico, a pesquisa bibliográfica, tendo como interlocutores Augé (1997), BORGES (2018), Goffman (2001) e Moraes (2004), pesquisa de campo na escola e observação de aulas de sociologia. Verificamos os desafios do trabalho com jovens na atividade contínua do estímulo a reflexão.

Palavras-chave: Sociologia. Ensino Médio. Prática docente.

1 INTRODUÇÃO

Neste estudo, a escola surge como um lócus bastante interessante para se perceber as interações entre “Escola e Juventudes”. Nosso interesse se volta mais precisamente para as aulas de Sociologia, a atuação dos professores e as ações dos alunos durante estas aulas. Tendo como objetivo a observação crítico-reflexiva das aulas de Sociologia, buscando compreender como os profissionais atuam em sala.

Para o desenvolvimento desta tarefa, utilizou-se como recurso metodológico, a pesquisa bibliográfica, tendo como interlocutores Augé (1997), Borges (2018), Goffman (2001) e Moraes (2004), pesquisa de campo na escola e observação de aulas de sociologia com o consentimento de alunos e professores. Ao todo foram sete visitas ao espaço escolar, sendo duas visitas de contato e reconhecimento do espaço, e cinco assistindo as aulas.



2 DESENVOLVIMENTO

Para esta pesquisa propõe-se uma reflexão a partir do texto de Erving Goffman, "Sobre a preservação da fachada – Uma análise dos elementos rituais na interação social", por entender que a sua teoria sobre "preservação da fachada" e interação social ajuda a compreender melhor o desenrolar dos acontecimentos em sala de aula. Foi utilizado também o conceito de identidade de Marc Augé (1997), onde a identidade dos indivíduos se forma a partir de suas alteridades, assim, aluno e professor no convívio contínuo expõem seus valores, ideias e experiências, abrindo as possibilidades para as mudanças e rupturas que este contato pode trazer. Neste aspecto a escola segundo Borges (2018) se transforma em uma experiência para a vivência e incentivo ao convívio com a diversidade e a aceitação da pluralidade dos alunos na vida em sociedade:

O convívio com a diferença, propiciado pela escola, é importante, também, para a percepção de que ser diferente não é problema é peculiaridade da espécie humana; cabe, portanto, à escola não rotular o aluno como fraco e sim como diferente. Esse convívio contribui, ao mesmo tempo, para a percepção de que não é necessário ser sempre do mesmo modo: as pessoas mudam, constroem novos valores, assumem novas atitudes, desenvolvem novas relações. As diferenças representam, ainda, a possibilidade de se enxergar no outro e poder afirmar com clareza: "sou assim, sinto assim, manifesto meus sentimentos assim e penso assim; ele é diferente de mim, pensa de outro modo, sente e manifesta seus sentimentos de outro modo. (BORGES, 2018, p. 2).

Retomando as considerações sobre Goffman, o autor apresenta o termo fachada:

[...] como o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesma através da linha que os outros pressupõem que ela assumiu durante um contato particular. A fachada é uma imagem do eu delineada em termos de atributos sociais aprovados. (GOFFMAN, 2011, p. 13).

Assim, ao presenciar as aulas foi possível identificar na atuação do professor uma imagem que ele estabelece diante da turma e passa a ter a necessidade de mantê-la durante e depois da aula. A "linha" surge como um conjunto de ações que o indivíduo assume frente ao grupo, independente de sua pretensão racional ou não em assumir tais ações e que segundo Goffman (2011) o indivíduo sempre assumirá. Uma vez que a linha é estabelecida ao grupo, este se mobiliza para assumir uma posição e se efetivar no diálogo. Cita-se como exemplo a forma como alunos costumam se comportar de maneira diferente diante de professores mais formais e conhecidos como mais exigentes ou mais durões e professores mais amigáveis ou mais próximos aos alunos. Conforme são as ações e a linha que o professor assume os alunos são obrigados a correspondê-la e depois de assumida uma fachada cada vez se torna mais difícil mantê-la, as vezes o indivíduo tem que assumir



ações mais agressivas perante o grupo, seja para manter a fachada ou manter a linha. A seguir observações a cerca de duas aulas.

2.1 PRIMEIRA AULA

A chegada à sala foi acompanhada da professora, de imediato a turma demonstrou uma agitação e aos poucos foram se acalmando. A professora solicitou que alguns alunos guardassem as atividades que estavam fazendo e que pertencia a outra disciplina, explicou que na sua aula não aceitaria ninguém fazendo tarefa atrasada de outros professores, pois precisava que todos prestassem atenção na sua aula. Logo, a professora começou a escrever no quadro alguns dados sobre o texto, mas os alunos continuaram fazendo brincadeiras e muito barulho. Mais uma vez ela alertou a classe para o comportamento em sala e durante sua fala duas coisas chamaram atenção, a primeira foi à frase: “olha a maquiagem!!!”, que ela disse se dirigindo as meninas que estavam se maquiando enquanto todos copiavam o que estava no quadro e a outra foi: “fizeram as pazes?”, pergunta esta, que ela dirigiu a dois alunos que estavam sentados próximos, então a turma riu alto e ficaram falando algo como “parceria das facções!”, após a aula em momento oportuno, a professora explicou que aqueles meninos haviam se “estranhado” recentemente e que como a escola ficava num bairro com histórico de violência entre gangues era comum os meninos usarem essa linguagem de “estranhamento” para designar brigas e desentendimentos.

Após escrever todas as anotações no quadro a professora pediu para os alunos pegarem o livro, nesse momento alguns alunos resolveram alegrar a aula com falas como: “meu livro num vai até essa página aí não!”, “professora a senhora perguntou se eu tenho o livro, não perguntou se eu trouxe o livro!”, mas a professora se manteve calma e deu continuidade a aula. A aula foi explicativa, a professora utilizou o quadro para organizar as ideias centrais do texto e concentrou a leitura em uma pessoa, no caso a líder da sala. Em momentos específicos a professora suspendia a leitura da aluna para dar exemplos, solicitar a participação de outros alunos e explicar algumas passagens do texto. Alguns alunos participaram, a professora mediou as colaborações com base no capítulo do livro trabalhado, sempre dando exemplos e mostrando segurança do tema, em pouco tempo a aula chega ao fim.



2.2 SEGUNDA AULA

A professora estava em sala explicou a nossa condição de observadores e o porquê de nossa presença na aula. Novamente uma agitação inicial, mas que é logo contornada pelo aviso de visto das atividades nos cadernos. Depois a professora comunica que o tema da aula será a análise do filme *Tempos Modernos* com base em um questionário que os alunos deverão copiar, responder e que em seguida será corrigido valendo pontos.

A turma, mesmo copiando o que a professora escrevia no quadro estava bastante inquieta, mas a professora não mostrou intimidação e sempre pedia silêncio. Após terminar de copiar as informações no quadro, para não constranger os alunos, a professora chamou pelo número da chamada e não pelo nome, alguns estudantes para avisá-los sobre a ausência de alguns trabalhos e explicar que eles devem providenciar o mais rápido possível, pois valem pontos.

A professora retorna ao conteúdo da aula fazendo perguntas aos alunos sobre o surgimento da Sociologia e alguns respondem citando Augusto Comte e outros Durkheim. Então ela esclarece que as duas respostas estariam corretas, pois Comte deu início com a implantação do pensamento positivista e Durkheim teria sido o primeiro a proferir uma aula de Sociologia, mas alerta principalmente para o período histórico que influenciou o surgimento, ao que alguns alunos respondem a “Revolução Industrial”. Quebrando a lógica da aula a professora lembra aos alunos que haverá prova e que ela fará uma revisão, alguns alunos se pronunciam a favor e outros contra a necessidade da revisão. Uma discussão se generaliza na sala sobre a revisão para a prova, nesse momento uma aluna diz não achar necessidade na revisão, pois a mesma alega ter que estudar outras coisas: “Você acha que eu não vou estudar física, matemática? Sociologia eu chuto!”. Em meio às risadas da turma a professora fala abertamente da importância da Sociologia e diz que aquela turma deveria acabar com o ar de superioridade que possui, pois nas suas palavras: “a superioridade de vocês, nas minhas provas eu não consigo perceber”. A turma silencia envergonhada diante da confissão da professora e aos poucos retoma a discussão do tema da aula. No fim da aula a professora explicou que esta turma é formada pelos mais novos e ditos “inteligentes” da escola e por isso, eles tem um sentimento de superioridade diante das outras turmas e dos outros alunos. Mas como havia dito, demonstravam as mesmas dificuldades nos assuntos trabalhados em sala.



2.3 A SALA DE AULA COMO ESPAÇO PARA MÚLTIPLAS INTERPRETAÇÕES

Como resultado das observações feitas em sala, algumas questões foram ficando mais claras sobre a aplicação do conceito de Goffman (2011). É do interesse coletivo do grupo a manutenção das fachadas, por isso, a professora solicita a alguns alunos a entrega de trabalhos e ao invés de chamá-los pelo nome resolveu chamá-los pelo número, isso não inibia que os outros alunos soubessem de quem se tratava, mas de alguma forma não os expôs de forma direta.

Quando um professor não sabe responder a uma pergunta tem, mesmo que temporariamente, sua fachada deslegitimada pelos alunos até o momento em que consegue retomá-la. Inclusive é perceptível a diferença da linha que cada professor assume em sala, alguns podem ser mais exigente e enfrentarem os alunos, impondo ordens através de pausas e advertências, já outros professores podem ter sua autoridade questionada pelos alunos e mais dificuldade para se impor, essa situação pode ser fruto do estabelecimento de um primeiro contato muito informal além da possível falta de domínio do conteúdo. Neste último caso assume-se a indiscutível importância da disciplina de Sociologia, bem como todas as outras, serem exclusivamente lecionadas por profissionais formados em suas áreas de atuação, não podendo existir situações de professores assumindo disciplinas sem formação na área. No caso estudado, a professora é graduada em Ciências Sociais – Licenciatura e assumia as duas disciplinas Sociologia e Filosofia, a alegação dada foi a aproximação das disciplinas e assim facilidade para lecionar os conteúdos e também a demanda da escola devido a carga horária da profissional na instituição. Esta situação além de infringir a lei ainda acaba por criar muitas brechas para que os alunos tentem deslegitimá-la em sua função de professora.

Devemos pensar o papel da Sociologia e do seu ensino como uma forma de ampliar as possibilidades de atuação dos cidadãos em uma sociedade mais crítica e mais transformadora. Os estudantes precisam compreender o papel e a importância da Sociologia no ensino médio não apenas como mais uma disciplina necessária para aquisição de um diploma, mas como Amaury César nos diz, uma forma de leitura do mundo:

Falamos em "experiência de investigação" porque entendemos que tanto a Filosofia como a Sociologia não se reduzem a conteúdos, clichês, diagnósticos já deslizando para o domínio público e declamados nas esquinas, nas "enquetes" rápidas e rasteiras divulgadas pelos meios de comunicação de massa, em especial pela TV. Essa experiência é formada à medida que o aluno vai dominando e manipulando linguagens especiais, testando e efetivando explicações, decodificando e compreendendo a estrutura do social e dos discursos sobre o mundo e sobre o homem. (MORAES, 2004, p. 98-99).



E é justamente essa capacidade constante de questionamento e compreensão do mundo que faz da Sociologia e do profissional docente em Sociologia peças fundamentais na formação dos cidadãos em qualquer sociedade.

3 CONCLUSÕES

Diante do exposto, pode-se falar sobre alguns pontos importantes que esta experiência trouxe. O ensino de sociologia em escolas públicas e privadas de ensino médio só recentemente passou a ser obrigatório e ainda se encontram casos em que os profissionais que lecionam nestas instituições podem possuir habilitação de ensino em outros cursos como História e Filosofia. A obrigatoriedade do ensino de Sociologia no Ensino Médio embora possa ter aumentado a procura por formação, ainda não garante a atuação dos professores somente em sua área.

REFERÊNCIAS

AUGÉ, Marc. **Por uma Antropologia dos mundos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BORGES, Patrícia Ferreira Bianchini. Escola x Juventude. **Brasil Escola**. Disponível em: <<http://meuartigo.brasilecola.com/educação/escola-x-juventude.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

GOFFMAN, Erving. **Ritual de interação**: ensaios sobre o comportamento face a face. Petrópolis: Vozes, 2011.

MORAES, Amaury César. Por que Sociologia e Filosofia no Ensino Médio? In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (Org.). **Sociologia e ensino em debate**: experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 95-103.



ESCUTAR E SENTIR NA ESCOLA: EDUCAÇÃO SONORA E SOCIEDADE

SANTOS, Brena Neilyse Correia dos
Universidade Federal do Ceará (UFC)
brenacello@gmail.com

Eixo temático 1: Trabalho, práxis e educação: fundamentos educacionais

RESUMO

Fundamentado nas pesquisas desenvolvidas pelos educadores musicais Murray Schafer e Joachim Koellreutter, este artigo apresenta uma reflexão sobre possíveis articulações entre educação musical e meio ambiente, a partir de atividades pedagógicas que promovam a integração entre música e outras formas de expressões artísticas. O texto relata ainda a elaboração de uma oficina de educação sonora, durante a qual concebemos uma performance cênico-musical tematizando diversas relações entre percepção sonora e ecologia acústica.

Palavras-chave: Educação musical. Ecologia acústica. Paisagem sonora.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresentaremos um estudo sobre possibilidades de integração entre campos da Educação Musical e da Ecologia Acústica, a partir da elaboração de um ciclo de oficinas de Educação Sonora, estruturadas por meio da realização de performances cênico-musicais. O percurso metodológico de nossa pesquisa iniciou por uma análise crítica e revisão histórica dos documentos e fatos que constituíram pontos de inflexão na trajetória do ensino de arte e música no Brasil. Interessa-nos, em particular, identificar iniciativas educacionais que promoveram a inserção de valores como formação humana, sensibilidade estética e, em especial incentivaram a integração entre diferentes linguagens artísticas. Essa revisão resultou imprescindível para contextualizar a proposta metodológica que utilizamos como diretriz para concepção das oficinas de educação sonora, as quais visam desenvolver alternativas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de uma “escuta ampliada”. Nessas atividades, os alunos não apenas ouvem, mas participam ativamente de uma experiência de percepção sonora, em que o corpo performatiza e interage com as sonoridades do ambiente.

Ao final desse estudo, apresentamos um relato de experiência relativo à Oficina de Educação Sonora Escutando a Praia, que culminou na elaboração e apresentação do Arte-Jogo Escutando a Praia. A atividade foi inspirada no Arte-Jogo Fim de Feira, desenvolvido pelos educadores musicais Joachim Koellreutter e Teca Brito,



prática de educação musical que propôs uma representação artística para a paisagem sonora de uma feira livre, numa confluência de artes que envolveu música, teatro, dança e brincadeira. O nosso Arte-Jogo Escutando a Praia elaborou uma performance cênica e musical destinada a representar um dia na praia. Depois de uma escuta minuciosa dos sons da praia, os alunos transformaram os principais sons registrados em “personagens reais”, para os quais, posteriormente, foram elaboradas indumentárias específicas e definida uma sequência dramática que culminou na performance Arte-Jogo Escutando a Praia.

2 OUVIR O MUNDO...

A terminologia “soundscape” foi cunhada pelo pesquisador, compositor e educador musical canadense Murray Schafer (1933) durante a realização da pesquisa interdisciplinar denominada World Soundscape Project – WSP,¹ desenvolvida na Simon Fraser University, no Canadá, durante as décadas de 1960 e 1970. Traduzida para o português pela pesquisadora Marisa Trench Fonterrada como “paisagem sonora”, a expressão conjuga as ideias centrais da abordagem de Schafer, fazendo, ao mesmo tempo, uma referência à landscape (paisagem visual) e ao ambiente sonoro associado a esses espaços.

Se, por um lado, são incontestáveis a atuação e os efeitos que a expressiva massa de sonoridades urbanas exerce sobre as pessoas, por outro lado, ainda são bastante incipientes as pesquisas que se propõem a estudar e desenvolver práticas educativas voltadas para implementação de uma educação sonora compatível com o cenário contemporâneo. É nesse contexto que justificamos a realização desta pesquisa, a qual parte da elaboração de um estudo crítico sobre as iniciativas educacionais que se voltaram para esse tema, contemplando as dimensões políticas, ambientais e sociais. Contudo, além desse inventário histórico e bibliográfico, constitui parte essencial desta pesquisa elaborar e aplicar “oficinas” de educação sonora que possibilitem aos integrantes vivenciar experiências de escuta ampliada² das sonoridades urbanas e participar de reflexões acerca das diversas paisagens sonoras da cidade de Fortaleza, problematizando a atuação do poder público e da sociedade em geral.

Ações educativas desenvolvidas no campo da Ecologia Acústica são compreendidas pela educadora musical e pesquisadora Marisa Fonterrada como propostas de educação sonora, não restritas somente ao campo da Educação Musical, uma vez que promovem “um despertar para o universo sonoro, por meio de ações muito simples, capazes de modificar substancialmente a relação ser humano/ambiente sonoro.”

¹ O WSP reuniu uma equipe multidisciplinar com o objetivo de estudar a paisagem sonora mundial (SCHAFFER, 2001).

² Ato de ouvir que transcende a experiência corriqueira e passiva de perceber um fenômeno psicoacústico.



Essas ações favorecem “o despertar de uma nova maneira de ser e estar no mundo, caracterizada pela mudança de consciência” (FONTERRADA, 2008, p. 195) em relação ao universo sonoro; valorizando a importância de uma educação que contemple uma discussão crítica sobre as diversas formas de interação entre sons, vida e sociedade.

É pressuposto de nossa pesquisa o reconhecimento sobre a necessidade de estudos transdisciplinares que tematizem o domínio das sonoridades nos grandes centros urbanos, mobilizando de forma cooperativa pesquisas nos campos da Educação, da Educação Musical, da Ecologia Acústica, da Educação Ambiental, da Arte, da Sociologia, dentre outros. Delimitando o escopo de nosso estudo, e tomando como substrato conceitual e pedagógico as discussões do pesquisador Murray Schafer, problematizamos inicialmente a inserção de sonoridades do cotidiano em aulas de musicalização, refletindo sobre novas alternativas pedagógicas que favoreçam uma experiência ao mesmo tempo concreta, simbólica e poética com os sons do mundo. Nessa perspectiva, refletimos sobre a viabilidade e a relevância metodológica de propostas de educação musical que promovam novas formas de interação entre pessoas, objetos e sonoridades, comprometendo-se com o “resgate de uma cultura auditiva significativa.” (SCHAFER, 2001, p. 288).

Como hipótese preliminar, consideramos imprescindível a elaboração de abordagens pedagógicas que desconstruam a atual banalização da percepção auditiva, em detrimento da percepção visual. Em outras palavras, torna-se premente pensar em uma educação musical – mais apropriado seria chamar “educação sonora” – que transforme o ato passivo de ouvir no exercício ativo, consciente e politizado de escutar e sentir o mundo. Nessa chave interpretativa, o “som” não se limita a um fenômeno acústico isolado, e o ato de ouvir passa a ser considerado como uma experiência sensível, em que além do ouvido, corpo e mente estão integrados na condição de mediadores de uma relação sutil, que pode envolver, além dos aspectos acústicos, âmbitos estéticos, simbólicos e políticos.

3 PERFORMANCES SONORAS

Segundo o educador, pesquisador e compositor canadense Murray Schafer, o ensino da Música, além de promover o desenvolvimento de uma escuta consciente e favorecer o equilíbrio das relações entre sons, vida e sociedade, deve ainda estimular habilidades criativas, que possibilitem a descoberta de todo o potencial dos alunos, “para que possam fazer música por si mesmos.” Ressalta também a importância da interação entre as artes, de modo que “possam encontrar-se e desenvolver-se harmoniosamente.” (SCHAFER, 1991, p. 284). Esse último aspecto encontra maior expressão no gênero artístico



ao qual Schafer denominou Teatro de Confluência, proposta que visa promover uma relação de equidade entre as artes, a partir da qual “os homens descubram novos modos de integração e conhecimento.” (FONTERRADA, 2004, p. 78).

Orientados pelas diretrizes pedagógicas de Murray Schafer em relação ao campo da Ecologia Acústica e inspirados na proposta do Teatro de Confluência, elaboramos um ciclo de oficinas de educação sonora. A proposta metodológica consiste em utilizar as oficinas como laboratórios de observação e participação, as quais possibilitem realizar e avaliar as atividades de educação sonora planejadas para esse fim. Concebidas na intenção de submeter os alunos a uma experiência de escuta ampliada, as atividades são inseridas dentro de uma dinâmica cênico-musical, em que as sonoridades não são apenas ouvidas, mas incorporadas enquanto personagens concretos, com forma, textura e cor particulares. A partir de recursos cênicos, os sons são didaticamente isolados, ganhando uma corporeidade e uma identidade próprias no espaço da encenação. O roteiro da performance foi construído de forma a envolver os alunos e estimular neles uma experiência musical compartilhada, que promova a criação/integração coletiva e compreenda um regime de sonoridades que vai desde a escuta musical propriamente dita, até a escuta de ruídos, sons do corpo, sons da rua e sons da natureza, para citar apenas alguns.

Essa abordagem metodológica constitui uma alternativa para explorar as sonoridades do mundo incorporando suas dimensões concretas, simbólicas e poéticas. Pressupõe a criação de performances cênicas em que os alunos, mais do que reproduzirem ritmos e sons, engajem-se em uma experiência em que corpo, som e gestualidade estejam integrados de forma a construir uma espécie de “poética sonora da vida”. O ambiente das oficinas é concebido como espaço cênico, lugar de experimentação poética, em que os sons são pensados como personagens concretos, dotados de cor, caráter e forma, e que se manifestam e se materializam, são aderidos ao corpo, expressos através de gestos e movimentos ou enunciados pela voz dos “alunos-atores”.

Aplicamos essa proposta na E. E. I. F. Helena de Aguiar Dias, no município de Caucaia, escola que se encontra inserida em uma paisagem sonora composta, predominantemente, por sonoridades naturais relacionadas ao contexto marítimo. Chamamos a atividade de Oficina de Educação Sonora Escutando a Praia. Os alunos foram instigados a refletir sobre o seu universo sonoro, a partir da prática de uma escuta minuciosa da paisagem sonora do lugar. Os sons escolhidos como mais representativos foram idealizados de forma cênica, assumindo uma “corporeidade” que remetesse à identidade acústica e afetiva que a eles foi atribuída durante as discussões em sala de aula, os quais foram designados de “sons-personagens”. A proposta didática consistia em



proporcionar uma atividade que transformasse o gesto corriqueiro de “ouvir a praia” em uma experiência consciente que mobilizasse outros sentidos, mais próximo de um “sentir a praia”. Essa atividade favoreceu a exploração de um conceito ampliado de música, para o qual o som configura-se como matéria-prima a ser manipulada por qualquer um que se proponha a fazê-lo, corroborando o pensamento do compositor e pesquisador John Cage, para o qual “Música é sons, sons à nossa volta, quer estejamos dentro ou fora das salas de concerto.” (SCHAFFER, 1991, p. 120).

5 PARA CONCLUIR

Por intermédio da Oficina de Educação Sonora Escutando a Praia, que culminou na realização do Arte-jogo Escutando a Praia, os alunos foram instigados a refletir sobre o seu universo sonoro, a partir da prática de uma escuta minuciosa da paisagem sonora do lugar, reproduzindo-a, posteriormente, de forma cênica e musical. Essa atividade favoreceu a exploração de um conceito ampliado de música, no qual o som configura-se como matéria-prima a ser manipulada por qualquer um que se proponha a fazê-lo.

As experiências de escuta proporcionaram aos estudantes momentos de reflexão acerca do seu relacionamento com os sons presentes no cotidiano, indicando caminhos para o encontro com uma identidade acústica própria do lugar. Em depoimentos, os alunos relataram mudanças em sua percepção sonora e musical, corroborando o pensamento de Teca Brito, quando comenta as transformações quanto à escuta e percepção ocorridas entre os participantes do Arte-Jogo Fim de Feira (BRITO, 2001, p. 73).

Concebidos como âmbitos conexos na formação de uma inteligência e de uma consciência que reconhecem a diversidade como um vetor de transformação social, a Educação Musical e a consciência ambiental podem fomentar diálogos enriquecedores para a formação humana, tanto no ambiente escolar como fora dele. Entretanto, diante da dinamicidade da sociedade e do pensamento humano, torna-se urgente não somente a interação entre esses dois domínios, mas a participação cooperativa de outras disciplinas do universo das artes, de forma integrada e criativa.

REFERÊNCIAS

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador**: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Editora Peirópolis, 2001.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.



FONTEIRADA, Marisa Trench de Oliveira. **O lobo no labirinto**: uma incursão à obra de Murray Schafer. São Paulo: UNESP, 2004.

SCHAFFER, R. Murray. **A Afinação do Mundo, uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente**: a paisagem sonora. Tradução Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

SCHAFFER, R. Murray. **O Ouvido Pensante**. Tradução Marisa Trench Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Editora Unesp, 1991.



INDISCIPLINA ESCOLAR: OBSTÁCULOS EM SALA DE AULA

BEZERRA, Milena de Holanda Oliveira
Centro Universitário Católica de Quixadá
milendaholiveira@unicatolicaquixada.edu.br
SAMPAIO, Ana Beatriz Almeida Sampaio
Centro Universitário Católica de Quixadá
biasampaiocrp@gmail.com

CORDEIRO, Antônia Gardênia Silveira
Faculdade Kirius
gardênia123@fak.edu.br

Eixo temático 1: Trabalho, práxis e educação: fundamentos educacionais

RESUMO

Este trabalho tem por base de estudos a concepção de professores baseado na própria vivência de ensino. O objetivo desse trabalho é estudar as dificuldades vividas pelos professores diariamente em sala de aula no que diz respeito a indisciplina escolar, buscando melhorias do ensino e aprendizado professor-aluno. Tendo em vista que essas dificuldades são uma das principais causas de um aprendizado não satisfatório. O estudo buscou ainda mostrar as causas e conseqüentemente formas de melhorias no intuito de amenizar a indisciplina nas escolas.

Palavras-chave: Indisciplina. Obstáculo. Aluno. Professor.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por base de estudos a concepção de professores baseado na própria vivência de ensino. O objetivo desse trabalho é estudar as dificuldades vividas pelos professores diariamente em sala de aula no que diz respeito a indisciplina escolar, buscando melhorias do ensino e aprendizado professor-aluno. Tendo em vista que essas dificuldades são uma das principais causas de um aprendizado não satisfatório, este estudo busca também de forma ampliar o conhecimento dos interessados nesse assunto.

A indisciplina escolar se manifesta no aluno em forma de desrespeito e resistência do mesmo em acatar a autoridade do professor. Ao nos aprofundarmos nesse assunto percebemos que a indisciplina escolar está ligada também a forma de como os próprios pais interagem no núcleo familiar, de que forma essa criança é “cobrada” e instruída a se comportar em casa e principalmente em lugares públicos. E quando estes tais comportamentos não são trabalhados de forma correta, a falta de regras entre pais e filhos podem levar a criança ao caminho da violência.

A crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude perante o âmbito do passado. É sobretudo difícil para o educador arcar com esse aspecto da crise moderna, pois



é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado. (ARENDR, 1992, p. 243-244).

Não podemos deixar de ligar a indisciplina escolar como a transformação que a sociedade vem sofrendo nas últimas décadas, essas transformações mudaram também a forma de vida das famílias. A escola de hoje é também outra, o professor não é mais visto pela sociedade, sobre tudo, pelo o aluno como alguém que mereça respeito, as famílias não têm mais o mesmo vínculo com as escolas, onde os pais sempre estavam presentes em reuniões, ou mesmo no dia-a-dia acompanhando os estudos do filho. Essas transformações deram-se pela nova forma de vida que adquirimos.

Onde antes a maioria das mães era dona de casa e estavam mais próximas do filho podendo ver de perto sua conduta, eram mais participantes da vida escolar da criança, tinham participação ativa nas escolas, desde ir quase que diariamente nas instituições escolares e na participação de reuniões com professores, buscavam conversas com educadores no intuito de acompanhar a educação de seus filhos. Por diversos motivos e econômicos também essas mães se viram obrigadas a trabalhar fora perdendo a oportunidade de serem participantes da vida escolar dos mesmos. Dessa forma as famílias foram se modificando no decorrer dos anos, e transformando também a vida escolar de seus filhos.

2 DESENVOLVIMENTO

Um “conjunto” de ações não proveitosas, que muitas vezes é o aluno quem trás e insere no meio escolar dificultando o trabalho do professor e aprendizagem dele próprio como também dos demais alunos. O mau comportamento, a desordem e o não concordar com o que é imposto pelo professor são algumas dessas ações que compõem a indisciplina escolar. Como afirma Aquino (1996, p. 40):

A indisciplina seria, talvez, o inimigo número um do educador atual, cujo manejo as correntes teóricas não conseguiriam propor de imediato, uma vez que se trata de algo que ultrapassa o âmbito estritamente didático- pedagógico, imprevisto ou até insuspeito no ideário das diferentes teóricas pedagógicas.

A indisciplina escolar traz mais que um desconforto em sala de aula, muitas das vezes esse problema estende-se até mesmo a vida pessoal do professor acarretando num desgaste emocional e dificultando o mesmo a exercer sua profissão. Barroso em 2001 relatou:



Quando passo em frente à escola sinto repulsa. Eu que sempre fui apaixonada pelo magistério, perdi a batalha para a violência. Já fui xingada várias vezes de nomes que não merecia escutar, já me apontaram o dedo e ameaçaram para eu tomar cuidado na rua, com meu carro, com minha família. Quando eu virava de costas os alunos jogavam giz, lápis, o que tinha na mão. Quando encaminhava um aluno à direção por indisciplina, em poucos minutos ele voltava para a sala de aula dizendo que a diretora tinha autorizado, sem nenhuma advertência, sem nada. Certo dia, após bater o sinal do intervalo, saí da classe junto com os estudantes em direção à sala dos professores e acabei tomando uma tapa na nuca. Nas condições que nos são dadas, os alunos fingem que aprendem, os professores fingem que ensinam e a direção finge que coordena. (BARROSO, 2001, p. 39).

Está se tornando rotineiro ouvir relatos de professores que dizem não suportar mais o fardo do magistério, onde antes era visto como uma profissão que trazia amor e contentamento, pela beleza própria que a profissão tem, hoje a maioria das histórias vividas pelos professores é triste não remetendo a doçura que o ser professor trazia. A maioria desses tristes relatos é baseado pela indisciplina vivida pelo professor em sala de aula, diminuindo assim o desejo e o amor pela profissão.

O caminhar do aluno na indisciplina pode iniciar pela a falta de amizades na escola, o não socializar com os colegas. Dessa forma a criança por não poder se expressar como deseja se sente "presa", sufocada e de modo muitas vezes até que involuntário usa a rebeldia como uma forma de expressar seus sentimentos e muito mais que apenas expressão, a criança rebelde muitas das vezes só quer dizer que ela existe. Como é dito por La Taille (1996, p. 20):

Portanto tenhamos cuidado em condenar a indisciplina sem ter examinado a razão de ser das normas impostas e dos comportamentos esperados, e sem, também, termos pensado na idade dos alunos: não se pode exigir as mesmas condutas e compreensão de crianças de 8 anos e de adolescentes de 13 ou 14.

O desejo de toda escola e principalmente do professor é que o aluno se comporte de forma educada e que os mesmos não tragam de casa seus anseios e frustrações, de forma que isso venha refletir em sala de aula na indisciplina, dificultando assim o trabalho do educador. Não podemos negar que esses alunos sempre irão existir, é que não adianta apenas apontarmos o erro. A sociedade sobre tudo as famílias vêm passando por transformações, ao longo dos anos.

Dessa forma se apresenta nas escolas um novo aluno, e cabe às instituições escolares se adequar a essa nova realidade, conhecer suas necessidades e dificuldades. Para que tenhamos bons alunos é necessário que a escola esteja apta para receber todo tipo de alunos e com eles seus problemas. Se queremos um aluno respeitável é necessário que a escola se prepare para recebê-lo desde as séries iniciais, respeitando e entendendo a individualidade e os limites de cada um.



3 CONCLUSÕES

Entendemos que a indisciplina é um problema que se desencadeia por diversos fatores. Pelas leis criadas no país, onde obriga a criança a estar regularmente matriculada numa instituição escolar, pelos incentivos criados pelo governo, onde famílias são beneficiadas se os filhos frequentarem regularmente uma unidade escolar. Pelas mudanças contínuas que a sociedade vem sofrendo nas últimas décadas, inversão de valores nas famílias dentre outros.

Por tanto não podemos dizer que o responsável da indisciplina escolar é apenas o aluno, devemos entender que se trata de algo que sai do controle do profissional e que é acarretado por diversos fatores, onde que para se ter êxito na prevenção ou causa, é necessário avaliarmos cada caso. Cabe aos governantes de cada cidade atentar-se para os desafios sofridos pelo o educador brasileiro, criando políticas públicas de apoio de incentivo tanto para o professor, quanto para o aluno. É necessário entendermos essa triste a realidade vivida por muitos professores, e que a mudança é necessária e possível.

Como se trata de um problema que apontam diversos causadores é preciso atenção de todos envolvidos. Cabe a família como base da sociedade tomar à devida precaução no que diz respeito à criação dos filhos, impondo limites e se fazendo presente na responsabilidade de serem pais. O governo necessita estar mais presente no intuito de trazer uma educação de qualidade, isso inclui em não somente em criar leis que obriguem a criança estudar, proporcionar suporte para o educador e uma boa estrutura para o educando é necessário.

REFERÊNCIAS

ARENDETT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

AQUINO, Julio G. (Org.). **Indisciplina na Escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

BARROSO, Juliana Rocha. Inimigos de classe. **Revista Educação**, Vitória, out. 2001.

LAJONQUIÉRE, Leandro de. A criança, "sua" (in)disciplina e a psicanálise. In: LA TAILLE, Yves de. **A indisciplina e o sentimento de vergonha**. São Paulo: Sumus, 1996.

LA TAILLE, Yves de. **A indisciplina e o sentimento de vergonha**. São Paulo: Sumus, 1996.



MÉTODO “TEAM BASED LEARNING” (TBL) COMO POTENCIALIZADOR DA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM EM UM CURSINHO POPULAR DE FORTALEZA

SILVA, Francisco Ildelano da Costa
Universidade Federal do Ceará (UFC)
f.ildelano@gmail.com

FERNANDES, Jefferson Gomes
Universidade Federal do Ceará (UFC)
professorjeffersonfernandes@gmail.com

Eixo temático 1: Trabalho, práxis e educação: fundamentos educacionais

RESUMO

O trabalho busca compreender os efeitos da introdução da metodologia da Aprendizagem Baseada em Grupos (ABG) dentro do processo de ensino-aprendizagem dos alunos de um cursinho popular de Fortaleza, o qual é vinculado à Faculdade de Direito da Universidade Federal do Ceará (UFC) sob a forma de um projeto de extensão. Como metodologia foi necessário um monitoramento para detecção de habilidades individuais para que posteriormente se pudesse comparar com as habilidades adquiridas coletivamente. As habilidades e informações educativas adquiridas individualmente foram, de forma comparativa, desenvolvidas mais lentamente e com menor grau de impacto construtivo que as desenvolvidas de maneira coletiva. Conclui-se que o uso do TBL como metodologia formadora de habilidades educativas possui a eficácia e qualidade que se espera para a construção do protagonismo juvenil, uma vez que este potencializa as habilidades no tange à construção do conhecimento de maneira autônoma.

Palavras-chave: Educação. Aprendizagem. Grupos. Autonomia.

1 INTRODUÇÃO

Team based learning (TBL) é um método que foi desenvolvido na década de 70 por um professor da Universidade de Oklahoma chamado Larry Michaelsen. O método que se firma no uso da aprendizagem baseada em grupos tem sido utilizado para diversas situações, seja no universo educacional ou corporativo. Atualmente, o processo seletivo em diversas empresas tem incluído atividades em grupo para avaliar como as pessoas se relacionam umas com as outras e perceber seus potenciais. Isso se dá porque a aprendizagem em grupo potencializa o conhecimento adquirido, uma vez que todos contribuem na formação de uma informação conjunta. O Curso Pré-vestibular Paulo Freire é um projeto vinculado à Pró - Reitoria de Extensão (PREX) da Universidade Federal do Ceará (UFC) e visa promover a assistência educacional de nível médio voltada para



preparação pré-vestibular a pessoas com situação de vulnerabilidade social. Tal programa busca, através de flexibilização no ensino, fornecer acessibilidade a todos os vestibulandos que se encontrem na situação supracitada. Uma das formas de flexibilizar o ensino sem que o conhecimento deixe de ser adquirido é o uso de metodologias ativas, uma vez que tais metodologias permitem o uso do protagonismo juvenil na busca do saber. O TBL é uma dessas metodologias, cujo desenrolar da autonomia se torna gradualmente possível devido ao relacionamento em grupo que é construído fomentando o processo de ensino-aprendizagem. O objetivo do trabalho consiste em relatar a experiência quanto a eficiência da adoção do TBL no Plantão tira-dúvidas do curso pré-vestibular Paulo Freire, bem como a qualidade que este método traz ao perfil do processo educacional. Foram elaboradas, inicialmente, atividades individuais para que se observasse a particularidade de cada estudante com relação ao seu ritmo de estudo e de obtenção do entendimento. Tais atividades tinham o intuito de conhecer o individual para que se pudesse trabalhar o desenvolvimento do conhecimento coletivo de forma comparativa. A forma de se trabalhar seria cada um contribuir com um problema e, de forma análoga, contribuiriam com uma solução para esse problema. Este modelo de processo educativo permite a junção de ideias parciais na construção de uma ideia solucionadora e ajuda o estudante a conceber seu próprio conhecimento a partir do compartilhamento dessas informações coletivamente.

2 DESENVOLVIMENTO

Envolve-se neste momento o que chamamos de inovação do ensino. Atualmente, o que tem se buscado é substituir o modelo expositivo da educação, o qual tenta configurar o professor como detentor da sabedoria e o aluno como simples receptor e processador de informações. Este modelo educacional mecanicista vem sendo gradualmente transformado no que chamamos hoje de metodologias ativas. Tais metodologias visam o aprimoramento da participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo sobre ele e por ele uma autonomia voltada para a procura pela sua maneira de conseguir aprender.

A citação “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47), do livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, é a que melhor representa o trabalho desenvolvido entre os professores do cursinho pré-vestibular da Faculdade de Direito da UFC. Os professores do cursinho, então, não se sentem como professores ou expositores, eles se aproximam do que é chamado de mediador. Apesar de trazerem assuntos diferentes para ser discutidos



em sala, eles cultivam a curiosidade e o interesse dos alunos para que esses passem a ir atrás do conhecimento sozinhos ou procurem as atividades em grupo desenvolvidas no plantão tira-dúvidas.

Quanto aos resultados individuais, se observara que os alunos perdiam o interesse pelo plantão tira-dúvidas e acabavam unicamente perdendo as atividades desenvolvidas no espaço ou até participavam, mas sem demonstrar interesse e empenho. Os plantões individuais ocorrem de maneira a preservar, eticamente, a dúvida pessoal de cada aluno. Contudo, de forma mecanicista, o aluno apenas traz a dúvida e o professor resolve. Então, não se percebe a participação direta do aluno no seu aprendizado. Portanto, via-se um modelo de aprendizagem lento, pouco eficaz, nada criativo e nenhum pouco motivador.

No processo de inclusão do TBL dentro do plantão, inicialmente, houve o que se chama de pouca adesão, pois havia um determinado receio por parte dos alunos pelo fato de eles terem que dizer a dúvida que eles tinham na frente dos outros alunos. Entretanto, no decorrer das aulas, eles foram buscando se aproximar e tentar, já que era algo novo e eles tinham curiosidade em experimentar. Quando passaram a deixar a vergonha de lado, perceberam que era até divertido, uma vez que funciona como uma brincadeira em que você joga um problema para o grupo e o grupo discute sobre esse problema e desenvolve uma solução (resposta) para ele. Percebeu-se então, uma maior adesão às atividades tira-dúvidas depois que essas passaram a ser em grupo. Notou-se ainda que tais atividades ajudaram a criar um vínculo entre os estudantes do cursinho e também melhorou a relação aluno-professor. Pôde-se observar o surgimento do protagonismo juvenil e o empoderamento das habilidades necessárias para adquirir os conhecimentos.

Um grupo muito forte desenvolvido no plantão tira dúvidas foi o grupo de redação do Professor Jefferson Fernandes, cuja metodologia é diariamente modificada, o que faz com que os alunos se preparem para aceitar o inesperado. A dificuldade com o inesperado sempre foi um ponto fraco dentro do processo de aprendizagem. Todavia, percebe-se que o uso de metodologias ativas como a ABG tem fomentado o poderio educacional, pois transforma a educação monótona em uma aprendizagem descontraída. No grupo de redação, há processos de construção de redações individualmente para posterior discussão delas em grupo ou a construção da redação se dá já em grupo.

3 CONCLUSÕES

É notável o crescimento pessoal e profissional dos estudantes que aderiram à aprendizagem coletiva, pois passaram a desenvolver habilidades extras para as construção e edificação do saber. Portanto, conclui-se que a utilização do TBL como ferramenta que



potencializa o processo de aprendizagem, pôde agregar com qualidade no processo de desenvolvimento dos conhecimentos individuais e coletivos, pois este estimulou a formação da autonomia, da criatividade, da capacidade de vencer o inesperado e até mesmo de relações interpessoais, trazendo assim, mais resultados que os esperados ao se incluir essa metodologia no processo de ensino – aprendizagem.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PEREIRA, Ricardo Ferreira Vivas. **Networking Como Instrumento De Desenvolvimento Empresarial**: Um Estudo De Caso Sobre A Organização BNI Elite. Dissertação (Mestrado em Ciências Empresariais)–Universidade de Fernando Pessoa, Porto, 2015.

SILVA JUNIOR, Geraldo Bezerra et al. Team-Based Learning: Successful Experience in a Public Health Graduate Program. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Fortaleza: Universidade de Fortaleza, p. 397-401, jan./jul. 2017.

SILVA, Thais Gama. **Protagonismo na adolescência**: a escola como espaço e lugar de desenvolvimento humano. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.



O AVANÇO DAS TIC'S NA WEB 2.0 E SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

MOREIRA, Raimundo Nonato de Menezes
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
profenonato@outlook.com

ARAÚJO, Maria Cibelle Moreira de
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
cibellesocial@hotmail.com

CORDEIRO, Eliete de Castro
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
elietedecastro@yahoo.com.br

Eixo temático 1: Trabalho, práxis e educação: fundamentos educacionais

RESUMO

O presente artigo propõe discutir sobre os efeitos da segunda geração de internet nos usuários. Esses intentos dão uma nova identidade à sociedade e o resultado disso é chamado de "cibercultura". O avanço das TIC's pode ser evidenciado com a criação e popularização dos "smartphones", a partir de 2007 os celulares recebem muitas atribuições e a informação ganha várias dimensões a partir dos aplicativos. A metodologia configura-se numa abordagem qualitativa com pesquisa bibliográfica. Diante do estudo, constatou-se que as TIC's promovem efeitos negativos e positivos nos comportamentos sociais, devendo assim ser utilizada de forma balanceada, levando em conta o fim a que se destina a sua utilização. Nesse contexto, a sociedade exige uma postura das instituições de ensino, cabe à escola educar com as TIC's, sendo dois os motivos principais: eficiência desses instrumentos e o "letramento digital".

Palavras-chave: Internet. Informação. Escola. Educação.

1 INTRODUÇÃO

Com a criação da Web 2.0 em 2004, a informação ganha novas dimensões modificando, significativamente o entretenimento, o comércio, o trabalho, as relações sociais e a educação. Dentro desse contexto, a escola (intuição, instituída e instituinte), é obrigada a reconhecer o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIC's) em muitas de suas ações e educar as pessoas para que possam se inserir na cibercultura através do "letramento digital" - domínio ético das TIC's.

A fim de provocar o leitor, o texto abrir-se-á com a contextualização das TIC's, expondo suas necessidades históricas e suas evoluções, com ênfase ao curso que vai da mídia clássica à Web 2.0. Linearmente, será apresentada a influência das mídias digitais nos comportamentos das sociedades contemporânea e como as instituições escolares têm lidado com esse novo contexto.



2 DESENVOLVIMENTO

A tecnologia é uma capacidade inerente à espécie humana, muito além da criação de objetos e instrumentos, envolve conhecimento, princípios, métodos e processos - é a extensão de suas capacidades, seja no trabalho, na locomoção e na comunicação, modificando ininterruptamente o meio conforme suas necessidades. As TIC's são tão antigas quanto a espécie humana; o que vem sofrendo modificações ao longo das eras é a forma como elas discorrem. Entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX as TIC's são impulsionadas com a criação da prensa de Gutenberg, precursora da mídia clássica (jornal, fotografia, cinema, rádio e a televisão), porém ainda tratava a informação de forma sintética e materializada, a projeção era prioridade. Vale salientar que a mídia clássica ainda se faz presente.

A internet (Arpanet) foi criada em 1969, nos Estados Unidos. De início, ela tinha uso muito restrito, somente para fins acadêmicos e científicos, começando a se expandir para outros países a partir de 1982. No território brasileiro, ela chega somente em 1989, nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul e do Rio de Janeiro, e para fins comerciais, somente em 1995.

No Brasil, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), já em 2016, cerca de 116 milhões (65%) de pessoas estavam conectadas à internet. Dentre os principais instrumentos utilizados para conexão, destacam-se o celular, uma vez que, cerca de 77% da população brasileira possui o aparelho (IBGE, 2018). Com a internet, os brasileiros usam as mídias digitais para trocar mensagens (de texto, voz ou imagens) em aplicativos de bate-papo e assistir vídeos (programas, séries e filmes).

Com o uso frequente dos aparelhos celulares e computadores portáteis, a era contemporânea é definida como cibercultura, “[...] novo ambiente comunicacional-cultural que surge com a interconexão mundial de computadores em forte expansão no início do século XXI” (SILVA, 2005, p. 58), as relações, a busca pelo conhecimento, a resolução de problemas, o trabalho e o entretenimento constrói uma identidade social fortemente influenciada pela internet através de uma “rede”, “[...] novo espaço de sociabilidade, de organização, de informação, de conhecimento e de cultura.” (SILVA, 2005, p. 59). Diante dos dados apresentados anteriormente, não se pode negar que as TIC's fazem parte do cotidiano de grande parte das pessoas, em especial no Brasil, que apesar do acesso tardio, consegue se destacar em relação à média mundial.

Mas, com relação ao uso das TIC's no processo ensino-aprendizagem, pode-se dizer que a escola brasileira está on-line? Pensando no contexto das escolas, mais notadamente



as pertencentes à rede pública de ensino, maior parte delas apenas tentam se adaptar conservando a sua essência. Ao refletir sobre o processo ensino-aprendizagem nas escolas, percebe-se que houve poucas mudanças dos séculos XIX ao XXI, há a predominância de uma escola que “[...] troca o lápis e o caderno tela touch screen do mais moderno tablet, mas os fundamentos institucionais continuam os mesmos.” (ALEVATO, 2015, p. 221). É axiomático que existe na escola uma dimensão a ser preservada, a sua funcionalidade instituinte, porém, reconstruindo-se cotidianamente o seu sentido social – alega Alevato (1999, p. 91) “Há um núcleo duro que precisa se presentificar e atualizar para a instituição existir.”

A escola não pode ignorar o contexto social, na era da portabilidade da Web 2.0 as crianças e os jovens começam a inserir nos espaços educativos os artefatos tecnológicos que impulsionam as TIC's e ressignificam o processo de aquisição do conhecimento e suas relações sociais.

A menina uniformizada desce do ônibus com os olhos fixos no smartphone. Digita com destreza os polegares sobre o pequeno teclado. Fones nos ouvidos e uma mochila nas costas, parece alheia ao que acontece em sua volta. Um sinal sonoro indica que alguém “curtiu” seu post no facebook. Entra em casa fala um “oi” desatento, larga a mochila em um canto e segue para o computador. Lê e escreve, conversa com amigos e interage em sites diversos sobre a Turquia, sua nova paixão. Já sabe muito sobre o país – sua cultura, suas paisagens, seu clima, sua história. [...] sonha com uma viagem que um dia vai fazer. Entre fotos, comentários nas redes sociais, um novo aplicativo, alguma coisa na internet, o dia passa. (ALEVATO, 2016, p. 220).

Assim, diante dos comportamentos apresentados pelos sujeitos aprendentes, a escola é convidada a se redefinir o tempo todo, uma vez que ela se institui como um meio cujas práticas sociais são dominadas pelos aplicativos presentes nos dispositivos usados pelos educandos. O que resta saber é se o “uso pelo uso” os tornam fluentes digitais. Diante dessa indagação, Almeida e Silva (2011, p. 5) apontam que as tecnologias que impulsionam a informação e a comunicação “[...] são trazidas para dentro das escolas pelos alunos, costumeiramente pouco orientados sobre a forma de se relacionar educacionalmente com esses artefatos culturais que permeiam suas práticas cotidianas”, ou seja, o acesso não garante o “letramento digital” dos educandos e seu uso espontâneo na sala de aula não pode ser entendido como recurso didático. A certeza é que a escola, por ter um aspecto dual – criadora e criatura, deve reconhecer o potencial das TIC's e uma oferta irrecusável no processo ensino-aprendizagem, seja na Educação a Distância (EAD) através das plataformas virtuais, seja na Educação Presencial. Contrapondo-se à tendência mundial, alguns países, têm dado ênfase aos aspectos negativos das TIC's, sob a lógica de elas exercerem uma “pressão digital” nas crianças e adolescentes. A exemplo disso, o parlamento francês aprovou, em julho de 2017, a lei que proíbe, a partir de 2018, o uso estudantil de dispositivos móveis de informação e comunicação na sala de aula.



Diante das inúmeras possibilidades de uso das tecnologias da comunicação e informação na sociedade contemporânea faz necessário adequá-las ao fazer pedagógico, uma vez que a Escola poderá usá-la de forma efetiva e didática dessa “ecologia” por meio do: acolhimento dos dispositivos portados pelos educandos, aquisição e manutenção das principais TIC's; desenvolvimento docente – formação inicial e contínua para o uso e apropriados das técnicas de ensino relacionadas às TIC's e o contexto escolar.

No mundo da cibercultura, em que os alunos se apropriam muito cedo do conhecimento do manuseio da tecnologia, cabe uma nova relação de aprendizagem em que ambos, professor e aluno, aprendam e sejam instalados como protagonistas do processo, alternando-se ora como aprendizes, produtores ou socializadores do conhecimento. O abandono da linearidade da aprendizagem tradicional leva a essa nova construção relacional. (BRUNO; FERREIRA FILHO, 2013).

O uso das TIC's é essencial na sala de aula, pois suas qualidades potencializam a compreensão dos conteúdos. A velocidade, a oferta, a interação, a hipertextualidade e a transição de informações são pontos importantes a se considerar. Na era da cibercultura, o professor deve propor a construção do conhecimento a partir de um campo de possibilidades com significações livres e plurais que preservam a coerência e a crítica, acolhendo e valorizando os saberes trazidos pelos educandos. É assim que a educação escolar terá sentido na cibercultura, é assim que se constrói cidadania.

Como bem salienta Almeida (2007 apud ALMEIDA; SILVA, 2011, p. 6), a formação do professor para a integração das TIC's na prática de ensino devem convergir nas seguintes dimensões: crítica e emancipatória (política ancorada em valores éticos cujo fazer pedagógico que propõe a emancipação), humanizadora, tecnológica (domínio das tecnologias e suas linguagens explorando seus recursos e aplicações), pedagógica (acompanhar a aprendizagem dos educandos e conhecê-los em sua essência) e didática (domínio dos conhecimentos de sua área e sua relação com o global e sobre a sua atuação).

Apesar da ênfase dada à reestruturação da escola e à formação docente no que tange ao uso das TIC's no processo ensino-aprendizagem, não se pode desconsiderar o papel dos sistemas de ensino e da gestão escolar. Cabe às secretarias de educação equipar as escolas de recursos tecnológicos, instalação de internet banda larga, de computadores, aparelhos de som e projetores de multimídia nas salas de aula e sala dos professores, promover reuniões e formações ordinárias para os regentes dos laboratórios de informática. A gestão escolar deverá monitorar a funcionalidade das TIC's na escola e repará-las quando necessário, contemplar o uso das TIC's na formação contínua dos professores quando a mesma acontece no “chão de escola” e incentivá-los a participar



de cursos na modalidade EAD e inserir os regentes do laboratório de informática nos encontros pedagógicos.

3 CONCLUSÕES

Sob a lógica de que “tudo tem seus dois lados”, essa reflexão poderia se desdobrar nos efeitos das TIC's sobre os comportamentos sociais, balanceando-os. Como positivos podem-se destacar a velocidade e a abrangência da informação, a inovação, a interação com o conhecimento, a cooperação, a autonomia e a valoriza o lúdico. Por outro lado, pode-se considerar o surgimento das múltiplas identidades, dando espaço às falsificações (perfis, notícias, comércio), golpes e ataques virtuais, novas formas de violência e crimes, a falta de privacidade, a superficialidade nas relações sociais, o isolamento e a sobrecarga cognitiva.

Nesse sentido, a reflexão sobre as TIC's e a educação escolar por meio do processo ensino e aprendizagem poderiam se desdobrar para o campo da epistemologia da cibercultura, tecendo críticas acerca dos efeitos desse contexto social sobre os humanos.

REFERÊNCIAS

ALEVATO, Hilda MR. Gestão de pessoas, grupalidade e saúde no trabalho. **Boletim Técnico do Senac**, v. 31, n. 2, p. 51-63, 2016.

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; SILVA, Maria da Graça Moreira de. Currículo, Tecnologia e Cultura Digital: espaços e tempos de WEB no currículo. **Revista e-currículo**, São Paulo, v. 7, n. 1, abr. 2011.

BRUNO, Adriana Rocha; FERREIRA FILHO, Luciano Nery. Apropriação das Tecnologias Digitais e em Rede por Professores: experiências nas escolas estaduais do Ceará. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 1, n. 2, 2013.

BRUNO, Adriana Rocha; PESCE, Lucila; BERLOMEU, João Vicente Cegato. Teorias da Educação e da Comunicação: fundamentos das práticas pedagógicas mediadas por tecnologias. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 30, set./dez. 2012.

GOMES, Helton Simões. Brasil tem 116 milhões de pessoas conectadas à internet, diz IBGE. **O Globo**, 21 fev. 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/brasil-tem-116-milhoes-de-pessoas-conectadas-a-internet-diz-ibge.ghtml>>. Acesso em: 07 ago. 2018.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 06 ago. 2018.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.



PARENTE, Claudio da Mota Darós; VALLE, Luiza Elena L. Ribeiro do; MATTOS, Maria José Viana Marinho de (Org.). **A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas**. Porto Alegre: Penso, 2015.

SILVA, Leonardo Werner. Internet foi criada em 1969 com o nome de "Arpanet" nos EUA. **Folha de São Paulo**, 12 ago. 2001. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u34809.shtml>>. Acesso em: 07 ago. 2018.



O PROCESSO DE REVITALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

CARNEIRO, Stânia Nágila
Centro Universitário Católico de Quixadá
stanianagila@unicatolicaquixada.edu.br

ROCHA, Jaianne
Centro Universitário Católico de Quixadá

BRITO, Hávila Raquel
Centro Universitário Católico de Quixadá
havila.r@hotmail.com

Eixo temático 1: Trabalho, práxis e educação: fundamentos educacionais

RESUMO

Este trabalho tem por finalidade analisar pontos que norteiam a educação escolar indígena. É um estudo desenvolvido na Faculdade Kurios - FAK, com o objetivo de compreender o cumprimento das normativas que regulam a educação escolar indígena no âmbito local, tendo como público alvo o povo indígena Kanindé. Será mostrado que esse é um modelo de educação que deveria ser específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, podendo assim fortalecer as práticas culturais da população citada, porém torna-se difícil desenvolver algumas dessas questões, quando na realidade esses povos são atacados pela imposição de programas governamentais, com uma política integracionista que não pratica tal diversidade, mas que anula toda uma diferenciação étnica de repassar e absorver saberes próprios nas suas respectivas aldeias.

Palavras-chave: Indígena. Revitalização. Integracionista. Diversidade.

1 INTRODUÇÃO

Conceituar educação é o mesmo que entendê-la como um processo de transmissão de saberes, sendo levado em conta os valores étnicos culturais de cada indivíduo e em diferentes áreas do conhecimento, tendo como relevância primordial saberes que são transmitidos de geração em geração e que servirão para o convívio em sociedade ao longo de toda sua vida. Nessa perspectiva falar de educação escolar indígena requer uma breve análise histórica desse povo, para que assim possamos compreender toda conjuntura atual do sistema educacional indígena e de como está se dando o processo de revitalização dentro das aldeias, especialmente na escola do povo Kanindé, localizada na Serra da Aratuba, distante 130 km da capital do estado.

A partir da constituição de 1988, os índios deixaram de ser considerados grupos em extinção e passaram a ser reconhecidos como grupos étnicos diferenciados e com o direito de manter sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. O Estado



deve adequar suas políticas públicas ao contexto da cultura diferenciada existente nas comunidades indígenas, tendo o índio como sujeito de direitos, e deve ser encarado pelo Estado com plena afirmação de sua identidade intelectual e cultural. Nenhuma etnia é superior à outra, e por isso todo cidadão deve ser respeitado na sua totalidade, atendendo suas particularidades, especificidades, credos e costumes.

Depois de muita luta e reivindicações por parte de indígenas e lideranças do movimento, as leis subsequentes à Constituição que tratam da Educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação, têm abordado o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, pautada pelo uso das línguas indígenas, pela valorização dos conhecimentos e saberes milenares desses povos e pela formação dos próprios índios para atuarem como docentes em suas comunidades. Talvez essa tenha sido uma das primeiras iniciativas mínimas de tentar reduzir parte dos danos causados a esses povos.

Nos últimos anos, verificaram-se significativas mudanças no tratamento da temática educacional indígena. Os próprios índios entraram em cena para debater a política de escolarização e para exigir uma educação escolar voltada ao atendimento dos seus interesses. A educação escolar passou a ser vista como uma política pública, como um direito de cidadania. Hoje já não se discute se os índios têm ou não têm alma, se devem ou não ser civilizados, mas trata-se de considerá-los cidadãos detentores de direitos específicos.

Nessa Perspectiva é notório os vários entraves que rodeiam a educação escolar indígena, a minoria que hoje permanecem na luta por uma educação de qualidade e um reconhecimento dos seus traços culturais sofrem danos irreduzíveis, pois na grande maioria das vezes são vistos como a sobra da sociedade e com uma perspectiva mínima de alcançar seu êxito nessa luta histórica

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O BILINGUISTO: PORTUGUÊS E OS POVOS INDÍGENAS

É importante que saibamos a importância das línguas indígenas em todo o processo de construção linguística do nosso país, afinal elas contribuíram de forma significativa em todo esse contexto histórico. Nas últimas duas décadas, a partir da mobilização dos próprios índios, essa situação vem mudando gradativamente, e nas comunidades indígenas onde o contato com o não índio já é antigo e a cultura e a língua herdadas dos portugueses



predominam, a escola passou a ser vista como um espaço para o resgate da identidade étnica desses povos.

Algumas pesquisas mostram que mesmo a língua indígena não sendo a língua de instrução, ao longo de todo o processo de escolarização, já que os cursos superiores no Brasil são em português, a vontade dos índios e sua consciência política pautada no interesse coletivo podem reverter o conhecimento adquirido através do ensino em benefício para sua comunidade de origem.

Podemos ver, ainda, que eles próprios são os principais atores políticos das ações envolvendo o seu povo, seja em relação à língua, ao ensino ou a qualquer outro direito coletivo. A legislação brasileira atual, em termos de política linguística e de educação indígena, é, sem dúvida, avançada em comparação com as constituições da década de 1930. Mas na infatigável luta pela garantia de direitos, as lideranças indígenas são e continuarão sendo as principais responsáveis pelas conquistas dos índios, assim como; no avanço da própria legislação, nos projetos de planejamento linguístico, no fortalecimento do ensino bilíngue e na valorização de uma educação indígena que atendesse aos interesses de suas respectivas comunidades.

A educação sem dúvidas é uma das principais formas de revitalizar e mesmo resgatar línguas indígenas, porém a política educacional voltada para os índios somente começou a mudar no Brasil a partir da Constituição Federal promulgada em 1988, na qual já ecoa, em parte, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos sugeridos um ano antes.

2.2 FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO POVO KANINDÉ

Localizados nos municípios de Canindé (sertão central) e Aratuba (serra de Baturité), o Povo Kanindé tem a história marcada por um longo processo de migrações forçadas, e vem mantendo, apesar desta dispersão, laços de parentesco e sociabilidade que unem as comunidades do Sítio Fernandes e da serra da Gameleira, que compõem a etnia. A origem histórica da etnia Kanindé remete ao chefe Kanindé, principal da tribo dos Janduis, que liderou a resistência de seu povo no século XVII, obrigando o então rei de Portugal a assinar com ele tratado de paz, firmado em 1692, mas descumprido por parte dos portugueses.

Como ocorria com muitos agrupamentos nativos, seus descendentes passaram a ser conhecidos como Kanindé, alusão ao chefe e à ancestralidade. Segundo tradição oral, vieram da região do atual município de Mombaça, passando por Quixadá, pelas margens do Rio Curu, entre os rios Quixeramobim e Banabuiú, junto aos seus parentes Jenipapo, antes de alcançar os seus locais de morada atuais. Chegaram ao Sítio Fernandes vindos



da serra da Gameleira, também conhecida como serra do Pindar, em Canindé, por conta de secas, como a de 1877, e invasões de suas terras por posseiros criadores de gado. Traço cultural herdado dos ancestrais, a cultura da caça se materializa na existência de diversas armadilhas, como o quixó de geringonça, utilizado no apresamento de animais como mocó, tejo, cassaco, peba, veado, nambu, seriema e juriti, sempre respeitando os períodos de gestação dos bichos. A relação de sustentabilidade que mantêm com a natureza é ensinada às novas gerações, e busca garantir a permanência da caça para as próximas gerações.

As escolas indígenas Francisco Manuel dos Santos e Expedito Oliveira Rocha a qual será direcionada essa pesquisa se encontram na aldeia Sitio Fernandes e Aldeia Gameleira, localidades onde se habitam o povo indígena Kanindé, na qual a cultura indígena serve como um método de ensino aprendizagem para uma educação de qualidade e garantia de seus direitos. Ao longo dos anos esse modelo de educação indígena vem se intensificando em ambas comunidade e as escolas tem contribuído muito em relação às conquistas pela terra, saúde moradia e agricultura.

Nota-se que ambas as gestão e toda comunidade escolar lutam constantemente para que os índios recebam uma formação ancorada nos conhecimentos tradicionais do seu povo, que possibilite igualmente o acesso à tecnologia e conhecimentos científicos que possam subsidiar seus projetos, promovendo um desenvolvimento social de acordo com seus valores e concepções, porém é necessário que a atual sociedade reconheça que durante todos esses anos de apropriação do Brasil, relatado de forma errônea nos livros da história como “descobrimento”, as populações indígenas tem sido destruídas, mortos e perseguidos pelos que se dizem civilizados.

Deste modo os indígenas trabalham buscando manter a luta pela terra, mantendo as tradições, respeito a cacique, pajé, rezadeira e todas as lideranças indígenas que trabalham e reforçam o bom funcionamento da aldeia, utilizando os conhecimentos sobre as realidades: econômicas, culturais, políticas e sociais indígenas, compreendendo o contexto em que está inserida a prática educativa, explicitando as relações entre o meio social, educacional e comprometimento com a transformação dessa realidade, implementando uma educação escolar indígena, intercultural e de qualidade social por meio de uma gestão democrática administrativa e didático-pedagógica possibilitando o desenvolvimento das potencialidades dos alunos nos aspectos cognitivos, físicos, sociais e culturais, priorizando o processo de interação por meio de atividades lúdicas, esportivas, cívicas e de manifestação cultural.



O currículo, enquanto corpo de disciplinas, desenvolvido na escola não se distingue substancialmente de outro currículo desenvolvido em escolas fora da aldeia. Situação emblemática é a de disciplinas específicas voltada para a própria questão indígena, que não prevê em seu conteúdo referências a história da comunidade Kanindé, do contato que a mesma travou ao longo de sua história com o estado e a união em geral. Por exemplo, na disciplina Geografia é previsto o conteúdo conflitos agrários, mas os conflitos e toda a luta da comunidade para garantir e manter a posse sobre as terras da reserva na qual a escola está situada é esquecida.

A gestão da escola é exercida por indígenas que trabalham na valorização das práticas de transmissão de saberes, a exemplo do que costuma acontecer no contexto da comunidade, em que a cultura e os valores dos Kanindé são socializados e passados para as novas gerações, seja oralmente em situações informais ou ritualizadas, seja no próprio ato de fazer um objeto ou uma roça. Desta forma, a escola incentiva a capacidade de ensinar, que crie situações em que os conhecimentos não apenas fiquem restritos ao aluno, mas que ele possa compartilhar de atividades onde essa prática é valorizada e facilitada, que possa desenvolver a competência de ensinar e a compreensão da importância de continuar aprendendo e ensinando de acordo com cada geração.

3 CONCLUSÕES

No transcorrer da pesquisa é possível perceber que os profissionais das Escola Indígenas são frutos de um protagonismo conquistado através de muita luta e reivindicações, tendo em vista que no Brasil, do século XVI até praticamente a metade deste século, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização, pela civilização e pela integração forçada dos índios à sociedade Nacional.

O povo Kanindé veem a escola por eles construída como instrumento para a construção de projetos autônomos, e como uma possibilidade de construção de novos caminhos para se relacionarem e se posicionarem perante a sociedade não indígena, em contato cada vez mais estreito.

Pode-se notar que a gestão das escolas luta constantemente para que os alunos recebam uma formação ancorada nos conhecimentos tradicionais do seu povo, que possibilite igualmente o acesso à tecnologia e conhecimentos científicos que possam subsidiar seus projetos, promovendo um desenvolvimento social de acordo com seus valores e concepções.



REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 05 out. 1988.

BRASIL. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996.

ESCOLA INDÍGENA DO POVO KANINDÉ. **Projeto Político Pedagógico**. 2018.

KAXINAWÁ, João Mana. **Exposição de Objetos Indígenas**. 25/09/08 a 03/10/2008.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<http://www.unesco.com.br>>. Acesso em: 15 out. 2018.



O TRABALHO COMO MODELO DA PRÁXIS SOCIAL

CASTRO, Rogério
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
rcaastro.liceu@gmail.com

Eixo temático 1: Trabalho, práxis e educação: fundamentos educacionais

RESUMO

Exilado na URSS em 1931, o filósofo húngaro Georg Lukács passou a defender que K. Marx havia legado uma *concepção universal de mundo*. Diferenciando-se de Plekhanov e Mehring, o filósofo entendeu que, no corpo da obra de Marx e Engels, teria um conjunto de sólidas verdades a ser desenvolvido pelos continuadores da tradição inaugurada em 1845 pelos dois filósofos alemães. Além de uma concepção estética, Marx teria indicado ser o trabalho – a transformação da natureza – o momento decisivo da constituição do ser social. Visando a demonstrar (e desenvolver) essa tese, Lukács empreende um monumental esforço, já octogenário, do qual resulta um compêndio de hum mil e duzentas páginas que seria publicado postumamente: *Para uma ontologia do ser social*. Apresentar, portanto, os lineamentos gerais desta tese lukacsiana é o objetivo central desse trabalho.

Palavras-chaves: Trabalho. Marxismo. Ontologia. Lukács.

1 INTRODUÇÃO

Desde o seu afastamento da atividade político-partidária após a repercussão negativa das “Teses de Blum” (1929), Lukács teria escolhido a trincheira intelectual para travar combates contra aquilo que julgava ser desvios em relação ao autêntico espírito da filosofia de Marx. Voltada para o mundo real, a atividade intelectual não lhe era, assim, estranha à militância, à atividade prática em si. A crítica à metodologia imanente ao stalinismo que superestimava a tática em detrimento da estratégia (ou mesmo a subordinação da ciência à propaganda), lançada após o degelo que sucedeu ao XX Congresso do PCUS em 1956, era apenas a manifestação aberta contra o que viria a chamar ulteriormente de *vulgarização do marxismo*. A rejeição ao enrijecimento de análise, alheio ao genuíno marxismo, de extração stalineana não era o único alvo que ele tinha em mira, uma vez que via com igual reprovação os adeptos do revisionismo. Além de combater ambos os flancos, pode-se asseverar com segurança que a obra lukacsiana tinha como pretensão recuperar aquilo que seria o verdadeiro espírito de Marx e contribuir, por conseguinte, com o surgimento de uma *crítica renovada*.

Mas a grande descoberta que iria orientar toda a sua produção posterior tivera ocorrido entre os anos de 1930-31 durante uma curta temporada na ex-URSS. Junto com M. Lifschitz, Lukács iria defender, contra Plekhanov e Mehring, a unidade do pensamento



marxiano. Com isso, o filósofo húngaro discordava da necessidade de se recorrer a outros autores para abranger problemas para os quais Marx não teria legado nada a respeito em específico (estética, ética, etc.). Refratário a essa ideia, Lukács, que havia terminado de passar por uma reviravolta em sua concepção marxiana depois de ter contato com o até então inédito *Manuscritos de 1844* (rompendo assim com a sua visão marxista de *História e consciência de classe*, obra do ano de 1923), irá desenvolver com Lifschitz, lastreado evidentemente em prospecções analíticas das obras de Marx e Engels, os primeiros esboços do que seria uma autêntica estética marxista; o autor magiar estava convencido de que o marxismo era uma *concepção universal do mundo*. É, portanto, desse contexto que irá emergir a sua compreensão de que o marxismo nos legou *germes para o seu próprio desenvolvimento*. A sua *Estética* de 1963 e o seu plano inconcluso de redigir uma *Ética* (cuja introdução viria a ser a sua póstuma *Para uma ontologia do ser social*) seriam apenas desdobramentos dessa posição consolidada nos anos 1930.

Pondo em prática o desenvolvimento do marxismo, o Lukács maduro assegura que no *trabalho* está contido *in nuce* todas as determinações do ser social. Somente por meio do ato do *pôr teleológico* – cuja execução é condicionada pela *investigação* (e criação) *dos meios* – é que cadeias causais naturais podem vir a ser *postas* e a darem lugar, assim, a um *ente* até então inexistente. Em outras palavras, um *fim posto* emana da vida social e, antes da finalidade ser *realizada* na natureza (causalidade natural), há uma indispensável necessidade de se conhecer a legalidade das cadeias causais – *investigação dos meios*. Além da dialética entre *meio* e *fim*, tem-se já aqui, em germe, a divisão entre trabalho intelectual e material.

2 METODOLOGIA

A pesquisa aqui desenvolvida buscou fazer um mergulho profundo na trajetória do filósofo Georg Lukács de modo a obter uma visão global – e aproximativa – do seu acidentado percurso intelectual. A busca de tentar apreender o caminho trilhado pelo pensador teve como objetivo principal a compreensão dos pontos de tensão – e, em certo sentido, das linhas de força – que iriam basilar as inflexões registradas em sua evolução. Além do estudo de comentadores e intérpretes, a leitura de modo imanente das obras do autor em diversas fases – inclusive com o cotejamento de traduções – foi o principal recurso utilizado na elaboração dos resultados dessa pesquisa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Talvez o aspecto mais relevante da proposta lukacsiana seja trazer à luz aquilo que seria *permanente* na abordagem específica de Marx e, após 1931, o que estaria *in nuce* no corpo de sua obra por *desenvolver-se*. Por conseguinte, novas pesquisas e descobertas científicas, como as do físico Albert Einstein e muitas outras ao longo do século XX (DNA, etc.), não impugnaria a atualidade do marxismo, uma vez que o seu *método* de análise da realidade seria portador de momentos de permanência (*metabolismo do homem com a natureza*,¹ etc.). As inovações tecnológicas (*espaço virtual, inteligência artificial, nanotecnologia, etc.*), ao contrário das pregações atuais da assim chamada ciência da sociedade (ou Sociologia), não estariam condenando o legado marxiano ao museu da história; pelo contrário, tais mudanças, se observadas do ponto de vista da *totalidade do ser social*, seriam plenamente discerníveis e corretamente apreendidas – algo diferente das visões que conferem total autonomia a esses momentos parciais do ser social e que terminam por mistificar e tornar inapreensíveis tais transformações (a atual filosofia francesa de Pierre Lévy e muitos outros nos dar fartos exemplos dessa anomalia metodológica).

No plano geral da filosofia, a figura de Lukács, no século XX, nos parece ser digna de importância. Exímio conhecedor da filosofia clássica alemã, o húngaro revela em seus escritos uma tendência a compreender as correntes filosóficas sempre em perspectiva histórica. É assim, por exemplo, que vai estabelecer interlocução com as principais vertentes filosóficas do século XX. Fincado firmemente no terreno marxista (ou naquela que seria a sua visão peculiar da filosofia de Marx), ele irá interpor objeção à M. Heidegger, polemizará com a filosofia francesa de então e o existencialismo de Sartre, do mesmo modo como é conhecido o seu esforço monumental em compreender as raízes do fenômeno do nazifascismo no seu livro *A destruição da razão*. Diga-se de passagem, nos anos 1930, rejeitando a dicotomia oficial que pregoava ser a questão central da filosofia da época a oposição entre idealismo e materialismo, Lukács defendia a ideia da existência de um antagonismo entre *racionalismo* e *irracionalismo*.

A análise panorâmica do itinerário intelectual do autor permitiu também à pesquisa dilucidar outra polêmica que envolve algumas das opções (ou apostas) do autor. Lukács teria resolvido adotar a palavra *ontologia* para expressar a filosofia de Marx. Numa entrevista concedida nos anos 1960, o filósofo teria replicado aos seus interlocutores quando indagado sobre o assunto. Ele teria explicado que, por conta de natureza e sociedade se encontrarem em relação recíproca – não serem, por conseguinte, antitéticas

¹ Como se vê n' *O Capital*, o trabalho como *eterna necessidade* natural de mediação dessa relação. E isso, na atualidade, independente do incremento de trabalho morto sobre o trabalho vivo; trata-se aqui de um *recuo das barreiras naturais*.



–, a opção por referenciar à filosofia de Marx por meio do termo *ontologia* seria justificada. Ou seja, pelo legado marxiano transcender o âmbito de teoria social, a adoção do termo “ontologia”, segundo ele, seria adequada; a sustentação desse argumento na obra do filósofo alemão estaria consagrada no entendimento dele segundo o qual a única ciência existente seria a ciência da história.

Do “conjunto de sólidas verdades” contido no corpo da obra marxiana, e que deveria ser a base para o desenvolvimento do próprio marxismo, o *trabalho* enquanto *modelo da práxis social* seria uma delas. Na sua *Para uma ontologia do ser social*, Lukács desenvolve a tese de que no complexo dinâmico do trabalho está contido *in nuce* as determinações mais gerais do ser social. Segundo ele, problemas que em estágios mais elevados vão se apresentar de modo desmaterializado, sutil e abstrato, já comparecem, nos seus traços mais gerais, no ato do trabalho. Por conta disso, julga o filósofo húngaro, é correto considerar o trabalho como *modelo da práxis social*. Esse entendimento geral, por sua vez, não comparece na crítica infensa que é elaborada pelos defensores do fim da “sociedade do trabalho”. Defensores de uma nova leitura da lei do valor marxiana, os adeptos dessa corrente asseguram que o trabalho não possui um estatuto de uma centralidade “trans-histórica”. A diminuição do trabalho vivo – questionada por alguns estudiosos, vale dizer – ajudaria a confirmar esta tese. Mas o fato é que, à luz de Lukács, esses argumentos se revelam falsos. Isso por que a tese segundo a qual o trabalho é o modelo da práxis humana desborda o âmbito da produção de valores de uso. Como observado, por conter em si determinações que em estágios superiores do desenvolvimento da humanidade irão se apresentar de modo mais abstrato (valor, etc.), o trabalho se revelará, então, *modelo da práxis social*. E isso independeria da diminuição do número de trabalhadores manuais.

4 CONCLUSÃO

Pondo em prática o desenvolvimento do marxismo, Lukács assegura que no *trabalho* está contido *in nuce* todas as determinações do ser social. É por meio do *ato teleológico* – cuja execução é condicionada pela *investigação* (e criação) dos meios – que cadeias causais podem vir a ser postas e darem lugar, assim, a um ente até então inexistente. A vitória do comportamento consciente sobre o meramente instintivo do homem consubstanciada na *alternativa*, além de tirar a consciência de uma determinação puramente biológica uma vez que a *escolha* é o passo seguinte dessa situação, enuncia o fundamento de complexos sociais que somente em estágios superiores do ser social tomarão forma acabada (moral, ética, etc.). Em todos esses aspectos se faz revelar a tese



do pensador húngaro segundo a qual o trabalho é o *modelo da práxis social*. A liberdade de escolha no trabalho primitivo de escolha da melhor pedra (valor) representa a origem genética dessas duas formas de existência especificamente sociais, além de uma vez mais confirmar o trabalho como célula originária da sociedade. Reitera-se: uma vez que categorias puramente sociais (explicitadas de modo mais complexo e intrincado em estágios superiores) já estão presentes no mais primitivo ato de trabalho, o seu nascimento é congênito com o processo de *pôr da causalidade*, pode-se assegurar que o trabalho é portador de determinações essenciais do ser social; ele já encerra em si traços gerais de problemas que num patamar superior do desenvolvimento humano se apresentarão de forma mais sutil, desmaterializada e abstrata. De modo que essa sua constatação do trabalho ser o *modelo da práxis social* desborda o entendimento corrente que circunscreve a chamada *centralidade ontológica do trabalho* ao trabalho especificamente manual (ou a transformação da natureza) e a diminuição do número de trabalhadores braçais. Os críticos da assim chamada “sociedade do trabalho” (R. Kurz, A. Jappe, etc.) chegam a defini-lo como “um cadáver insepulto”, amparados na suposta diminuição do trabalho vivo no mundo contemporâneo e também numa nova leitura da lei do valor marxiana². Para os seguidores dessa ideia, o trabalho então estaria perdendo o estatuto de centralidade trans-histórica. Como vimos, essas elucubrações não encontram assento na disposição lukacsiana segundo a qual o trabalho se constitui enquanto *modelo da práxis social*.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. Qual crise da sociedade do trabalho? In: ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2. ed. 10. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2009.

CASTRO, Rogério Santos de. **A reprodução social na Ontologia de Lukács**: um escólio introdutório. 2011. Dissertação (Mestrado em Serviço Social)–Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011

CASTRO, Rogério Santos de. **O trabalho como modelo da práxis social**: os aspectos ‘in nuce’ do legado marxiano segundo o entendimento do último Lukács. 2018. Tese (Doutorado)–Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

CASTRO, Rogério Santos de. Os 40 anos sem Lukács e o debate contemporâneo nas ciências humanas. **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 114, p. 207-239, abr./jun. 2013.

² Para mais informações ver: Castro (2014).



CASTRO, Rogério Santos de. O debate sobre o trabalho em Marx. **Revista Praia Vermelha**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, 2014.

CASTRO, Rogério Santos de. A família monogâmica, o amor individual sexuado e a emancipação da mulher. **Revista Temporalis**, Brasília, DF, ano 14, n. 27, p. 265-274, jan./jun. 2014.

DEL ROIO, Marcos. (Org.). **György Lukács e a emancipação humana**. São Paulo: Boitempo, 2013.

DUAYER, Mario. Mercadoria e trabalho estranhado: Marx e a crítica do trabalho no capitalismo. **Revista Margem Esquerda: ensaios marxistas**, n. 17, 2011.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FREDERICO, Celos. **Lukács: um clássico do século XX**. São Paulo: Moderna, 1997.

LESSA, Sergio; TONET, Ivo. **Proletariado e sujeito revolucionário**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LESSA, Sergio. **Para compreender a Ontologia de Lukács**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

LESSA, Sergio. **Mundo dos homens**. São Paulo: Boitempo, 2002.

LESSA, Sergio. **Cadê os operários?** São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, György. **Ontología del ser social: El trabajo**. 1. ed. Compilado por Antonino Infranca; Miguel Vedda. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Herramienta, 2016.

LUKÁCS, György. **Conversando com Lukács: entrevista a Léo Kofler, Wolfgang Abendroth e Hans Heinz Holz**. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1. Tomos I e II. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

PAULO NETTO, José. **Lukács: o guerreiro sem repouso**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PAULO NETTO, José. **Lukács: tempo e modo (Introdução)**. São Paulo: Ática, 1981. v. 20. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).



O TRABALHO: ESSÊNCIA HUMANA E ELEMENTO FORMADOR DA PRÁXIS EDUCATIVA

SAMPAIO, Telmano Rodrigues
Universidade Federal do Ceará (UFC)
telmano.rodrigues@hotmail.com

ZIENTARSKI, Clarice
Universidade Federal do Ceará (UFC)
claricezientarski@yahoo.com.br

Eixo temático 1: Trabalho, práxis e educação: fundamentos educacionais

RESUMO

O estudo bibliográfico discute sobre o trabalho enquanto essência humana e elemento formador da práxis educativa, é apoiado no materialismo histórico dialético, método desenvolvido por Karl Marx, que tem dois momentos fundamentais, a pesquisa e a exposição. Parte-se portando dos fundamentos históricos e ontológicos da humanidade e depois adentra-se no processo de produção capitalista da sociedade moderna. Conclui-se com isso que as implicações para o trabalhador nesse meio são: alienação, adoecimento, perda da sua identidade formadora e morte.

Palavras-chave: Trabalho. Essência humana. Materialismo histórico dialético. Práxis educativa.

1 INTRODUÇÃO

Neste texto, discute-se o trabalho e tem-se como referencial teórico, dentre outras obras: *O capital I* (MARX, 2012); *Manuscritos econômico-filosóficos* (MARX, 2004); *A ideologia alemã* (MARX; ENGELS, 2007); *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra* (ENGELS, 2010); *A origem da família, da propriedade privada e do Estado* (ENGELS, 2012); além de intérpretes de Karl Marx que se dedicaram aos estudos desse tema. Destaca-se que os argumentos presentes nesse estudo debatem a questão do trabalho e da educação, com enfoque no sistema capitalista de produção, que é onde Marx realiza suas pesquisas e análises. Ele vai em busca do método da economia política, e com isso desenvolve o método materialista dialético que implica em um novo *quantum*, uma nova metodologia, onde procura analisar os pressupostos e concatená-los em uma relação de totalidade.

Conforme Lukács (2012), ao analisar o processo histórico humano, constata-se que, em sua gênese, o homem necessitou da apropriação da natureza para sobreviver. Percebe-se nesse momento que essa ação, a qual, no sentido ontológico, se caracteriza pela práxis, tendo acento privilegiado no trabalho, é a síntese entre teleologia e causalidade. Dessa forma, pode-se dizer que a vida do homem tem seu cerne no trabalho, ou seja, sua



essência está no trabalho, categoria fundante do ser social. Segundo Saviani (2007, p. 154), no “processo de surgimento do homem vamos constatar seu início no momento em que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida.”

Ao implementar o presente estudo, não se pode ignorar que no estágio considerado “selvagem”¹ “encontra-se já alguns indícios de residência fixa em aldeias e certa habilidade na produção dos meios de subsistência.” (ENGELS, 2012, p. 31). Tem-se aí, portanto, um dos princípios do desenvolvimento coletivo dos meios de sobrevivência. Assim, é importante destacar que nesse período não havia divisões de classes, a todos era dado segundo o trabalho em comunidade. Para Saviani (2007, p. 155), “estão aí também os fundamentos históricos ontológicos da relação trabalho-educação, tendo como consequência o próprio homem.” Para Marx (2012, p. 213), “[...] o processo de trabalho, ao atingir certo nível de desenvolvimento, exige meios de trabalho já elaborados[...]”

Na antiguidade, onde predominava o trabalho escravo, a divisão do trabalho provoca a divisão da educação, sendo uma educação para os homens livres e outra para os escravos. Na Idade Média, a organização em feudos inova quanto ao processo de produção, mas o aumento de excedentes também provoca o declínio dessa sociedade. Na sociedade capitalista percebe-se as relações de contradição entre trabalho e educação o que é peculiar nesse estágio.

Com a criação do comércio² e com as grandes navegações, a burguesia irá planejar o desenvolvimento da Revolução Industrial (1776). Surge o modo de produção capitalista e com isso surge também o proletariado para contrapor as ideias da classe burguesa. A partir da Revolução Francesa (1789),³ a burguesia irá provocar profundas mudanças na sociedade. Ainda segundo Saviani (2007, p. 157), “o desenvolvimento da sociedade em classes, ou seja, especificamente em suas formas escravista e feudal consumou a separação entre educação e trabalho.” E na sociedade capitalista esse processo fica mais evidente ainda, pois “A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes [...]” (MARX; ENGELS, 2005, p. 40). Com o avanço das forças produtivas e do comércio surge a grande indústria para alavancar todo esse desenvolvimento, com isso cria-se a maquinaria, a mecânica teórica aperfeiçoada por Newton e a divisão do trabalho.

[A grande indústria] criou pela primeira vez a história mundial, ao tornar toda nação civilizada e cada indivíduo dentro dela dependentes do mundo inteiro para a satisfação de suas necessidades, e suprimiu o anterior caráter exclusivista e natural

¹ Ver importante referência sobre as comunidades primitivas em Engels (2012).

² Encontra-se em Marx e Engels (2007, p. 54-59) excelente exposição sobre a expansão do comércio e o desenvolvimento da burguesia.

³ Importante referência sobre o tema: Soboul (2003).



das nações singulares. Subsumiu a ciência natural ao capital e tomou da divisão do trabalho a sua última aparência de naturalidade [...] (MARX; ENGELS, 2007, p. 60).

O trabalho na seleção de trapos e nas olarias empregava crianças e mulheres, era a brutalização, a degradação humana em uma rotina exaustiva que durava das 5 horas da manhã até as 8 da noite. Em certo momento, para essas crianças de até dez anos, depois de concluído o trabalho pesado as meninas ainda faziam companhia aos homens nas tabernas. Marx e Engels (2007, p. 40) ainda salientam que:

[...] Essa transformação da história em história mundial não é um mero ato abstrato da "autoconsciência", do espírito mundial ou de outro fantasma metafísico qualquer, mas sim uma ação plenamente material, empiricamente verificável, uma ação da qual cada indivíduo fornece a prova, na medida em que anda e para, come, bebe e se veste.

O que Marx e Engels defendem com seu método revolucionário é a concepção de uma nova sociedade, pautada nos preceitos do trabalho livre e na defesa de uma educação para as massas trabalhadoras,⁴ pois dentro desse modelo de sociedade o trabalhador não passa de uma ferramenta de trabalho, servindo apenas para produzir riquezas e com isso perde seu fundamento ontológico.

2 TRABALHO: A ESSÊNCIA HUMANA E A PERCA DO SEU FUNDAMENTO

A essência humana é dada pelo trabalho e, com o desenvolvimento de suas ações, o homem vai forjando na história sua existência, formando-se pelas relações com os outros homens. Pode-se então dizer que o processo educativo, mediação⁵ presente no trabalho, se funda nesse exato momento e confunde-se com o próprio trabalho, permitindo a reprodução social com novas condições de opressão e novas formas de luta, conforme destacam Marx e Engels em suas obras. A sociedade burguesa implementa ações de dominação que provocam profundas mudanças nas relações sociais, descaracterizando o fundamento formador da categoria trabalho, pois:

[...] Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. (MARX, 2012, p. 211).

⁴ Sobre o assunto ver em Marx (2012, p. 552-553).

⁵ "'Mediação' é uma categoria central da dialética que, em articulação com a 'ação recíproca', compõe com a 'totalidade' e a 'contradição', o arcabouço categorial básico da concepção dialética da realidade e do conhecimento." (SAVIANI, 2015, p. 26).



Engels (2010, p. 308) sublinha que a relação estabelecida entre o industrial e o operário não se constitui como uma relação humana: “é uma relação puramente econômica – o industrial é o ‘capital’, o operário é o ‘trabalho’.” Assim, o burguês se assombra quando “o operário se recusa a enquadrar-se nessa abstração, quando afirma que não é apenas ‘trabalho’”, quando ele afirma que é “um homem que, entre outras faculdades, dispõe da capacidade de trabalhar, também, quando se convence que não deve ser comprado e vendido como ‘trabalho’ como qualquer outra mercadoria no mercado.” O burguês não pode conceber uma relação com o operário que não seja a da compra-venda; “não vê no operário um homem”, vê apenas mãos. Os relatos de Engels são bem claros, pois nesse tempo os trabalhadores só valiam o quanto pudessem produzir, como fica claro nas linhas traçadas, que seguem:

Desconheço uma classe tão profundamente imoral, tão incuravelmente corrupta, tão incapaz de avançar para além do seu medular egoísmo como a burguesia inglesa – e penso aqui na burguesia propriamente dita, em particular a liberal, empenhada na revogação das leis sobre os cereais. Para ela, o mundo (inclusive ela mesma) só existe em função do dinheiro; sua vida se reduz a conseguir dinheiro; a única felicidade de que desfruta é ganhar dinheiro rapidamente e o único sofrimento que pode experimentar é perdê-lo. (ENGELS, 2010, p. 307).

Trata-se do domínio da máquina sobre membros humanos; cabeça, braços, mãos, pernas e pés já não conseguem mais realizar as tarefas mais elementares, os sentidos não mais respondem aos estímulos, com isso o homem trabalhador desce à sepultura, mesmo estando no mundo dos vivos, o seu ser agora fragilizado e manipulado não consegue mover-se em direção à liberdade, a máquina transformou-se em seu amigo mais fiel. Mulher, filhos, enfim, família, nada disso importa ao trabalhador, somente a grande indústria satisfaz os seus desejos. São características marcantes desse modelo de sociedade, que nega a essência do trabalho como elemento formador do trabalhador.

3 CONCLUSÕES

O homem na sociedade capitalista já não se reconhece como um ser singular, pois perde o seu poder de pensar, de agir conscientemente, seus sentidos⁶ já não respondem aos apelos de suas necessidades, há um embrutecimento total, o ser fica petrificado, parado nas ruínas do tempo, enquanto o burguês caminha a passos longos para uma vida plena. Aquela mediação primitiva entre o homem e a natureza, em um sentido ontológico,

⁶ “O lugar de todos os sentidos físicos e espirituais passou a ser ocupado, portanto, pelo simples estranhamento de todos esses sentidos, pelo sentido do ter. A esta absoluta miséria tinha de ser reduzida a essência humana [...]” (MARX, 2004, p. 108).



se perdeu nas poucas lembranças que o homem ainda tem. Seu esforço maior é para manter-se vivo e com muita sorte em liberdade, assim como o interesse do burguês é que o trabalhador se mantenha em condições de produzir riquezas ignorando todo o restante da sua existência.

Importante destacar nesse ínterim que, se a atividade do homem não pode lhe trazer satisfação plena, ela promove um efeito contrário e é por esse caminho, o princípio da contradição, que Marx direciona suas pesquisas para apreender os desdobramentos do estranhamento no trabalho, submetido ao modo de produção capitalista. Segundo Marx (2004, p. 31), “a economia nacional conhece o trabalhador apenas como animal de trabalho, como uma besta reduzida às mais estritas necessidades corporais.” E, “por isso, uma parte da classe trabalhadora cai, assim, necessariamente na classe dos miseráveis ou mortos de fome, tal como uma parte dos capitalistas médios decai na classe trabalhadora.” (MARX, 2004, p. 27).

As determinações de poder que o capitalismo sobrepunha sobre o trabalho e a educação são orientações de servidão, as leis burguesas sobre a exploração no trabalho são explicitamente claras no que concerne à submissão do trabalhador ao capital. Essas implicações podem ser observadas de forma clara com a evolução da ciência e do maquinário, conforme se observa nessa pesquisa. Na sociedade capitalista o importante é a produção, o lucro, a renda, e o trabalhador nessa realidade é apenas instrumento de trabalho, uma ferramenta qualquer que pode ser substituída por outra, uma ação insensível, sem nenhuma preocupação com o trabalhador e muito menos com a sua formação.

REFERÊNCIAS

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Tradução B. A. Schumann. Edição José Paulo Netto. São Paulo: Boitempo, 2010.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução Ciro Mioranza. São Paulo: Lafont, 2012.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. Tradução Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Scheneider. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Montano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. Tradução Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.



MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: livro I. 30. ed. Tradução Reinaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.



POR UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA: A EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

FERREIRA, Marcela Figueira
Universidade Federal do Ceará (UFC)
marcelaferreira8@gmail.com

GUERRA, Agercicleiton Coelho
Universidade Federal do Ceará (UFC)
ageguerra@gmail.com

Eixo temático 1: Trabalho, práxis e educação: fundamentos educacionais

RESUMO

O presente trabalho apresenta a pedagogia histórico-crítica como proposta pedagógica para a educação da classe trabalhadora na educação infantil. Esta defende que a função da escola é transmitir o conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, inclusive na educação infantil. Através de pesquisa bibliográfica e documental foi possível concluir que a pedagogia histórico-crítica reconhece o real papel da escola e a importância da transmissão de conhecimentos para classe trabalhadora desde a mais tenra idade.

Palavras-chave: Pedagogia histórico-crítica. Teoria histórico-cultural. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

A pedagogia histórico-crítica, que tem como seu precursor Dermeval Saviani, ressalta a importância de a escola ser um lugar onde haja transmissão de conhecimentos para que a classe trabalhadora se aproprie daquilo que foi conquistado e adquirido historicamente pela humanidade. Essa forma de pensar diferencia-se da pedagogia tradicional uma vez que não anula a importância de que os conhecimentos sejam significativos para os alunos, sendo necessário haver espaços para debates, relacionando o conhecimento com aquilo que nos cerca. Diferencia-se também das propostas escolanovistas, encarando a crianças como seres históricos e sociais.

Essa prática pedagógica é a mais adequada na busca de uma educação de qualidade para classe trabalhadora a fim de proporcionar um ensino crítico para formação do sujeito histórico. Vinculando a psicologia histórico-cultural à pedagogia histórico-crítica é possível adequar o conhecimento a cada faixa etária, desenvolvendo a atividade-guia que auxilia no seu desenvolvimento. Desde a aprendizagem da linguagem e comunicação emocional até os jogos, o adulto tem papel importante nesse processo. É com a mediação do adulto que a criança avança e tem seu papel social cada vez mais atuante, desde com o colega de sala até a estrutura familiar e social.



Na escola conhecimento empírico deve se tornar conhecimento teórico. Conhecimento empírico segundo Davidov (apud MARTINS, 2011):

[...] se constitui como representação derivada diretamente da atividade objetual-sensorial expressa verbalmente por palavras denominadoras, identificando com as formas primárias de pensar. Abarca a identidade e as características distintivas do objeto tal como se revelam em sua existência presente e imediata, indicando aquilo que o fenômeno é em dadas condições.

Podemos caracterizar como conhecimento empírico os conhecimentos trazidos pelos alunos, suas experiências, o senso comum que é trazido por eles e devem ser utilizados pelos educadores, quando possível, para transformá-lo em conhecimento teórico. De acordo com o mesmo autor citado anteriormente, o pensamento teórico:

[...] expressa-se no estabelecimento de conexões entre os fenômenos da realidade e entre suas propriedades e características. Operando por meio de ideias, extrai dimensões do fenômeno que não se revelam sensorial e imediatamente. Ao apreender aquilo que ele é, apreende também como chegou a sê-lo e como poderá tornar-se diferente. (MARTINS, 2011, p. 49).

Assim, é na passagem do pensamento empírico para pensamento teórico que há uma superação do senso comum e a humanidade gerada através do trabalho durante a história é transmitida.

Entender os estudos realizados sobre criança e infância é importante para compreender a proposta de educação para crianças pequenas. As diversas concepções de infância durante a história influenciaram diretamente na forma de educação da a elas. Inicialmente, as creches eram consideradas de apoio a mãe/mulher trabalhadora que, não tendo onde e com quem deixar os filhos, viam na escola um lugar seguro para deixá-los. Acabava que a instituição se tornava um depósito de crianças visando somente o assistencialismo.

Os avanços nas pesquisas sobre desenvolvimento infantil e práticas pedagógicas incentivaram a mudança em algumas esferas sobre o assunto. Porém, a educação formal a fim da transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade ainda se mostrava paupérrimo às crianças pequenas.

O trabalho tem como objetivo aprofundar os estudos sobre a pedagogia histórico-crítica a fim de ressaltar a importância de uma tendência pedagógica crítica na educação de crianças pequenas para formação intelectual e emancipatória da classe trabalhadora.

Nos propomos, então, a analisar de forma bibliográfica com estudiosos da pedagogia histórico-crítica como Duarte (2012), Marsiglia (2011), Martins (2011), Saviane (2013) e documental através das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil a



possibilidade de uma educação infantil pautada na proposta educacional da pedagogia histórico-crítica.

2 DESENVOLVIMENTO

Dermeval Saviani, ao propor a pedagogia histórico-crítica, procurou uma metodologia pautada no materialismo histórico-dialético a fim de “compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo.” (SAVIANI, 2013, p. 76). Através dessa proposta, Saviani resgata a função da escola como sistematizadora dos saberes mostrando que para uma transformação social é necessário a apropriação do conhecimento historicamente acumulado pela classe trabalhadora.

Tal como postulado pela pedagogia histórico-crítica, operar nessa direção é a função precípua da educação escolar, a quem compete a tarefa de *ensinar*, isto é, de promover a socialização dos conhecimentos representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade, por meio da prática pedagógica, tornando a realidade inteligível. (MARTINS, 2011, p. 54).

Ressalta que os conhecimentos acumulados pela humanidade são importantes para que, assim, haja uma emancipação intelectual dos menos favorecidos. Isso não garante uma ascensão social por meio da educação, mas dá a classe trabalhadora a oportunidade de adquirir os conhecimentos críticos e científicos dentro da sociedade capitalista.

Cabe à educação escolar garantir as condições, naquilo que lhe compete, para o desenvolvimento da consciência transformadora nos indivíduos, “ferramenta” indispensável para que não existam sob imediata ação do meio, mas como sujeitos da história. Esse objetivo não é alcançado nos limites de saberes reiterativos da cotidianidade em detrimento dos conhecimentos clássicos. Entendemos que compete à escola *ensinar* aquilo que grande parcela da população não aprenderá fora dela: o conhecimento historicamente sistematizado pela humanidade. Apenas por essa via poderá promover a justa socialização dos produtos do trabalho intelectual dos homens e a conquista, por cada indivíduo particular, das possibilidades cognitivo-afetivas nelas objetivadas. (MARTINS, 2011, p. 55).

Para uma classe sem muitas escolhas e oportunidades, uma educação de qualidade que lhes garantam o direito ao conhecimento é a possibilidade de uma crítica a sua situação social para ser efetivamente sujeito histórico da mudança social.

Para chegarmos a ser comunistas, temos que enriquecer inevitavelmente a memória com os conhecimentos de todas as riquezas acumuladas pela humanidade. [...] Não só os deveis assimilar, mas fazer de forma crítica, para não amontoar qualquer parágrafo inútil no cérebro, mas enriquecer ele com o conhecimento de todos os fatos, sem os quais não se torna possível ser um homem culto na época em que vivemos. (LÊNIN, 1977, p. 126 apud DUARTE, 2015, p. 93).



Nesse sentido, valoriza-se a educação escolar no sentido da transmissão de conteúdos que possibilitem aos alunos “compreender e participar da sociedade de forma crítica”, oportunizando o “diálogo entre professores e alunos, o respeito ao desenvolvimento psicológico dos educandos e superando a visão de senso comum.” Essas ações viabilizam, portanto, a incorporação da “experiência inicial do educando ao universo cultural acumulado historicamente pela humanidade.” (MARSIGLIA, 2011, p. 103).

Junto ao conhecimento pedagógico do método do materialismo histórico-dialético a qual Saviani propõe juntamos os estudos da Teoria Histórico-Cultural que se utiliza do mesmo método para entender o homem em todos os seus aspectos. Essa teoria da psicologia histórico-cultural é abordada por estudiosos soviéticos como Vygotski, Luria, Leontiev, Elkonin. O estudo do tema leva-nos a entender que o conhecimento, ensino, educação é fundamental para o desenvolvimento funções psíquicas superiores. Essas só se desenvolvem no exercício de seu funcionamento. Na contramão da teoria biológica de desenvolvimento que defende que a maturação da função psíquicas deve estar realizada para assim haver apreensão de conhecimento, a psicologia histórico cultural determina não ter possibilidade de separar a educação do desenvolvimento psíquico da criança.

[...] as funções psíquicas superiores, próprias aos seres humanos, só se desenvolvem no exercício do seu funcionamento. Isso significa dizer que não existe função alheia ao ato de funcionar e à maneira pela qual funciona. Portanto, o grau de complexidade requerido nas ações dos indivíduos e a qualidade das mediações disponibilizadas para sua execução condicionam todo desenvolvimento psíquico (Vigotski, 1995). Em suma, funções complexas não se desenvolvem na base de atividades que não exijam e possibilitem, e essa tarefa deve ser assumida na prática pedagógica por meio da transmissão de conhecimentos clássicos. (MARTINS, 2011, p. 56).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010).

O que vemos aplicados em documentos e na prática educativa na educação infantil é um ensino voltado para as experiências, para aquilo que a criança vivencia no cotidiano. O professor passa a ser um mero mediador do saber já existente. As palavras utilizadas nos documentos não evidenciam a função principal da escola que é ENSINAR. Ouve-se muito o discurso da criança como sujeito que deve ser ouvida, mas é negada a ela o direito de conhecer e saber sobre aquilo que acontece ao seu redor.



Podemos afirmar que não basta expor a criança a estímulos diversos, não basta disponibilizar a ela objetos da cultura; mais que isso, é preciso *organizar* sua atividade. Conforme Davidov (1988), a educação e o ensino somente alcançarão efetivamente suas finalidades se a atividade da criança estiver “sabiamente orientada”. Logo, fica evidente a pertinência da intervenção intencional do educador no processo de desenvolvimento da criança nessa perspectiva teórica. (PASQUALINI, 2011, p. 69).

Encontramos então na pedagogia histórico-crítica uma forma de trazer mais qualidade para a educação da classe trabalhadora. Através de sua metodologia enxergamos ser possível trazer o conhecimento científico para sala de aula, mostrando a importância do desenvolvimento intelectual para formação do sujeito crítico capaz de mudar a situação da atual sociedade. “O que Saviani afirma é que a socialização do conhecimento sistematizado é necessária para organização da classe trabalhadora em sua luta revolucionária contra as relações capitalistas de produção.” (DUARTE, 2015, p. 114).

3 CONCLUSÕES

Encontramos então na pedagogia histórico-crítica uma forma de trazer mais qualidade para a educação da classe trabalhadora. Através de sua metodologia enxergamos ser possível trazer o conhecimento científico para sala de aula, mostrando a importância do desenvolvimento intelectual para formação do sujeito crítico capaz de mudar a situação da atual sociedade. “O que Saviani afirma é que a socialização do conhecimento sistematizado é necessária para organização da classe trabalhadora em sua luta revolucionária contra as relações capitalistas de produção.” (DUARTE, 2012, p. 114).

A aplicação da pedagogia histórico-crítica na Educação Infantil é concebível e necessária. Como sujeitos de direitos, as crianças oriundas da classe trabalhadora devem ter acesso a todo o conhecimento científico acumulado pela humanidade desde a mais tenra idade. Conhecimentos voltados para o âmbito assistencial não devem ser colocados como prioritários e únicos dentro da educação de crianças pequenas. A prioridade na escola é a transmissão de conhecimentos, é a humanização do ser, é a apropriação daquilo que foi construído através do trabalho.

REFERÊNCIAS

DUARTE, Newton et al (Org.). A pedagogia histórico-crítica e o marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 87-119.



MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação contemporânea).

MARTINS, Lígia Márcia. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 43-57.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2013.



EIXO II
ESTADO, SOCIEDADE E
POLÍTICAS EDUCACIONAIS



50 ANOS ININTERRUPTOS DE PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL (1968-2018): APONTAMENTOS SOBRE SUA EVOLUÇÃO HISTÓRICA

ARRAIS, Estêvão Lima
Universidade Federal do Ceará (UFC)
estevaolarrais@gmail.com

CHACON, Suely Salgueiro
Universidade Federal do Ceará (UFC)
suelychacon@gmail.com

Eixo temático 2: Estado, sociedade e políticas educacionais

RESUMO

Este artigo objetiva delinear a trajetória seguida pelo ensino superior brasileiro se utilizando do recorte temporal de 1968 a 2018. A pesquisa é de natureza qualitativa e se utiliza de método bibliográfico. Os resultados apontam para a inexistência de uma política de Estado para o ensino superior público, e uma contínua e inexorável expansão do setor privado. Logo, retroalimenta a exclusão em uma nova roupagem: a alta qualificação para uma elite minoritária e a maioria com um sistema massificado e de baixa qualidade.

Palavras-chave: Ensino superior. Políticas públicas. Capitalismo acadêmico.

1 INTRODUÇÃO

Na década de 60 do século passado, o número de estudantes já atingia 95 mil, estando 44% desse total no setor privado e 56% no público. O aumento expressivo da procura pelas vagas ocorreu pelo crescimento de setores da classe média que estavam em expansão em virtude da política de desenvolvimento urbano-industrial (DURHAM, 2005).

E será precisamente na Ditadura Militar que o aumento de vagas atingirá uma demanda muito maior que a oferta, levando o governo a escolher o setor privado como mecanismo de criação de vagas, ao invés de investir no ensino superior público. Para além dessas deliberações, observa-se um conjunto de decisões políticas a partir de 1968 que apontam para pautas que flexibilizam, dinamizam e estimulam o setor privado em detrimento do público.

Partindo desse ponto, e utilizando o método bibliográfico (GIL, 2016), a pesquisa aqui apresentada buscou investigar a trajetória da pauta privatizante do ensino superior público no Brasil nos últimos 50 anos (1968 – 2018).



2 A FLEXIBILIZAÇÃO E PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR COMO POLÍTICA DE ESTADO

2.1 O CICLO DA FLEXIBILIZAÇÃO (1968)

A década de 60 do século XX é marcada pelas reivindicações estudantis que buscavam uma maior quantidade de vagas no ensino superior. Este fenômeno se dá principalmente pela 'questão dos excedentes': como a entrada universitária não era um concurso, todos que realizavam seus trâmites eram classificados, porém, não haviam vagas suficientes (BARROS, 2003).

Para sanar este problema e atender as reivindicações, o governo institui a Lei nº 5.540/68. A normativa, dentre outros elementos, possibilitou que o ensino pudesse ser ofertado pelo setor privado, flexibilizando sua existência e operação (SAVIANI, 2010).

Logo, o setor privado, aproveitando a oferta de cursos de graduação de baixo custo, e falta de regulação no formato de ingresso, expandiu-se sobremaneira (SANTOS; CERQUEIRA, 2009). Ademais, o governo procede nos investimentos no setor privado: cria o Programa Crédito Educativo (CREDOC) com o objetivo de conceder crédito aos estudantes vulneráveis. Calcula-se o montante de 870.000 alunos beneficiados até a metade de 1980 e a cobertura de 60% das vagas de ensino apenas no setor privado (FAVATO; RUIZ, 2018).

Em 1985 outro marco a favor da agenda privatizante é a formação do Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (GERES). Na ocasião, desenvolveram as nomenclaturas: *universidade de pesquisa* e *universidade de ensino*, sendo a primeira focada no ensino e pesquisa (setor público), enquanto a segunda limitava-se apenas ao ensino (privado). Deste modo, além de flexibilizar a instauração de organizações privadas, agora, o setor pode se ater exclusivamente na área de ensino (SAVIANI, 2010).

O GERES tinha como foco a reforma das universidades federais e objetivava desobrigar o governo a financiar o nível superior. Pois, ao reconhecer a autonomia financeira, cabia ao Estado apenas a função de avaliador: as universidades que não obtiverem bons resultados (com base em avaliações de desempenho) teriam seus recursos cortados (TAVARES, 1997). Ao final da década de 80 e início de 90, as deliberações já apresentavam frutos: o crescimento em 145% nos números de instituições privadas (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

2.2 O CICLO DO SUBSÍDIO ESTATAL (1999)

Em 1992, o governo reintroduz o Programa do Crédito Educativo. Os primeiros problemas começaram a surgir: mesmo beneficiando 202.261 alunos, a inadimplência



chegava a 83%. Novos projetos de lei tramitavam para permitir a renegociação da dívida, porém, foram arquivados pela Comissão de Finanças e Tributação (BARROS, 2003).

Com a Reforma Gerencial do Estado em 1995 e diante das pressões do mercado por meio de organismos multilaterais, a educação passa a ter um papel econômico. Isto possibilitou com que o setor privado e o governo alinhassem demandas: inclusive a própria gestão e financiamento das universidades (CUNHA, 2003). E é neste ambiente que os cursos voltados à Ciência, Inovação Tecnológica e Informática se tornam os centros dos investimentos governamentais – setores que agregam valores econômicos e criam forças de trabalho (CHAUÍ, 2001).

Quanto à política de flexibilização e privatização, o setor privado será incentivado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. Na normativa, não se mencionam os concursos vestibulares, estabelecendo que o único pré-requisito é a conclusão do ensino médio e a aprovação em processo seletivo (CUNHA, 2003). Ademais, possibilitou a abertura de cursos sem prévia autorização do governo federal, proporcionando a expansão do setor privado (DA COSTA; GOULART, 2018).

Porém, a evolução das vagas não acompanhou a demanda: em 1998, a relação candidato/vaga era de 2,2; em 2002, era de 1,6. Deste modo, a política de expansão privada tornou-se esgotada pelas limitações econômicas da população na década de 90 (CARVALHO, 2006). Como reação, o governo cria o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES) – um programa que aloca verba pública para o setor privado com o escopo de assegurar o preenchimento de vagas, sendo, inclusive, uma política recomendada pelo Banco Mundial (FERREIRA, 2012). Ao final da década de 90, o ensino superior brasileiro ainda é marcado pelo caráter elitista e de restrito acesso; e pela predominância do setor privado (AGUIAR, 2016).

2.3 O CICLO DOS INVESTIMENTOS PÚBLICOS SUPERFICIAIS (2003)

O ano de 2003 foi palco do evento *Universidade XXI: novos caminhos para o ensino superior*. Realizado pelo Ministério da Educação (MEC) e financiado por órgãos multilaterais (SANTOS; CERQUEIRA, 2009), objetivava adequar a educação brasileira às novas tecnologias e demandas do mercado (OTRANTO, 2006).

Este evento influenciou o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) - primeira medida política do governo para a educação superior - que visava diagnosticar a atual situação do ensino superior brasileiro, bem como as ações que devem ser tomadas (OTRANTO, 2006). O produto final do GTI deu forma a Lei do Ensino Superior em 2006: muito criticada por ser um documento confuso que se limitava a expor marcos legais e um ideal utópico



de ensino superior brasileiro. Traça críticas ferrenhas ao setor privado, mas não aponta como a lei será implementada ou supervisionada (CASTO; SCHWARTZMAN, 2005).

E será neste contexto contraditório onde as diretrizes miram no mercado; o discurso orientado para o setor público democrático; e o instrumento regulatório carece de concretude e coerência, que três programas surgirão: Programa Universidade para Todos (ProUni), Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e a revitalização do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

O REUNI é a única política direcionada às universidades públicas. O programa é responsável pelo processo de interiorização; aumento das universidades que saltaram de 45 em 2003 para 63 em 2014; e pela expansão das matrículas nos cursos de graduação e pós-graduação, saltando para 72,5% entre os períodos de 2003 a 2014. Entretanto, a expansão não foi acompanhada pela ampliação dos recursos, gerando precarização das condições de trabalho e na estrutura físicas das universidades (DA COSTA; GOULART, 2018).

Quanto ao ProUni, se baseia em um programa que reverte isenções fiscais em bolsas de estudo. Para o setor privado consiste em um excelente negócio, pois libera-se de tributos sem assumir novos custos (MARQUES et al., 2018). Ao ser aprovado no Congresso Nacional, o ProUni chegava à metade do proposto inicialmente quanto ao número de bolsas (AGUIAR, 2016).

Por fim, o FIES foi revitalizado neste governo, aumentando seus recursos e com novos mecanismos: estudantes podem contratar a qualquer momento o financiamento, os prazos foram ampliados para 18 meses e os juros fixado em 3,4% ao ano (AGUIAR, 2016).

Os valores de investimentos no MEC saltaram de 40 bilhões para 114 bilhões entre 2007 e 2014. Se por um lado o governo exaltava o caráter inclusivo da educação, por outro, consagrava uma aliança com empresários do setor de educação, havendo vultuosos repasses para estes, em detrimento dos prometidos ao setor público (MARQUES et al., 2018).

O governo era criticado por tornar o ensino superior massificado, de baixo custo e de baixa qualidade, além de fadado a repetir os ciclos de inadimplência vivenciados nas gestões antepassadas. Por outro lado, no tocante aos investimentos, ações de grupos como Kroton Educacional e Estácio, chegavam a 314% e 241%, respectivamente, na bolsa de valores (SGUISSARDI, 2015).

Mesmo com a crise econômica de 2015 e a redução dos investimentos no FIES, a escolha pelo setor privado é mantida com outra roupagem: o ensino a distância (EAD). Por meio do Decreto nº 9057/2017, o setor privado agora está autorizado a ofertar cursos de graduação e pós-graduação. A justificativa do governo é que a EAD possibilitará atingir metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2017).

3 CONCLUSÕES

Em quase 50 anos, o governo garante a flexibilização do ensino superior por meio de três discursos: ausência de recursos para o setor público, recomendações internacionais e metas governamentais. E o discurso se legitima com dados quantitativos de ingressantes e concludentes. Entretanto, duas pautas raramente (ou nunca) estão na agenda governamental e privada: qual a *qualidade* deste ensino superior? Temos universidades que produzem profissionais ou são apenas fábricas de diplomas? E, afinal, quando *teremos* uma política pública de Estado efetivamente implementada para o ensino superior público?

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vilma. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. **Revista de Sociologia e Política**, v. 24, n. 57, p. 113-126, 2016.

BARROS, Helena Hellen D. de. **Financiamento Estudantil**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Consultoria legislativa, set. 2003.

BRASIL. **MEC atualiza regulamentação de EAD**. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/212-noticias/educacao-superior-1690610854/50451-mec-atualiza-regulamentacao-de-ead-e-amplia-a-oferta-de-cursos>>. Acesso em: 04 out. 2018.

BRASIL. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2008**. 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf>. Acesso em: 01 out. 2018.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006)**: ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. Reforma universitária: dimensões e perspectivas. Campinas: Alínea, 2006. p. 125-139.

CASTRO, Claudio Moura; SCHWARTZMAN, Simon. **O anteprojeto da lei orgânica da educação superior**: uma visão crítica. Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular, 2005. (Série Documentos).

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2001.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003.

DA COSTA, Camila Furlan; GOULART, Sueli. Capitalismo acadêmico e reformas neoliberais no ensino superior brasileiro. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 16, n. 3, p. 396-409, 2018.

DURHAM, E. Educação superior, pública e privada (1808 – 2000). In: SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2005. p. 197-240.



FAVATO, Maria Nilse. RUIZ, José Ferreira. REUNI: política para a democratização da educação superior? **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 2, p. 448-463, maio/ago. 2018.

FERREIRA, Suely. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas Críticas**, Brasília, DF, n. 36, p. 455-472, 2012.

MARQUES, Rosa; UGINO, Camila Kimie; XIMENES, Salomão Barros. Governos Lula e Dilma em matéria de seguridade social e acesso à educação superior. **Brazilian Journal of Political Economy/Revista de Economia Política**, v. 38, n. 3, 2018.

OTRANTO, Celia Regina. A reforma da educação superior do governo Lula: da inspiração à implantação. **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas: Alínea, 2006.

SANTOS, Adilson Pereira dos; CERQUEIRA, Eustaquio Amazonas de. Ensino superior: trajetória histórica e políticas recentes. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA LATINA, 9., 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2009.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 4-17, ago./dez. 2010.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889. 2015.

TASQUETTO, Lucas da Silva. **Educação e comércio internacional: impactos da liberalização comercial dos serviços sobre a regulação da Educação Superior no Brasil**. 2014. Tese (Doutorado)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros. Reformas da Educação Superior no Brasil pós-85: Desafios à extensão e à autonomia universitária. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 20., 1997. **Anais...** 1997.



A ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL: MECANISMO DA DEMOCRACIA LIBERAL PARA A CONSTRUÇÃO DO CONSENSO SOCIAL?

MENEZES, Hermeson Claudio Mendonça
Universidade Federal do Ceará (UFC)
hermesonmenezes_ufc@yahoo.com

SOUZA, Maria Rosângela de
Universidade Federal do Ceará (UFC)
mrsouzaz@gmail.com

ZIENTARSKI, Clarice
Universidade Federal do Ceará (UFC)
clarice.zientarski@ufc.edu.br

Eixo temático 2: Estado, sociedade e políticas educacionais

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar a *accountability* educacional e suas possíveis conexões com a lógica da democracia liberal e seus projetos de construção do consenso social. Para alcançar tal intento adota-se como método de pesquisa o Materialismo Histórico Dialético e como metodologia de trabalho utiliza-se a pesquisa bibliográfica. Como resultado preliminar, tem-se que a educação democrática é obstaculizada pela lógica do capital e de suas políticas de *accountability* educacional.

Palavras-chave: *Accountability*. *Accountability* educacional. Democracia liberal.

1 INTRODUÇÃO

Gramsci (2000) ao analisar os temas da coerção e do consenso, da dominação e da persuasão, da sociedade política e da sociedade civil, cunhou a expressão *doppia prospettiva*, a qual fora apontada pela "alegria do centauro" de Maquiavel como a face da política. Esta dupla perspectiva se materializa tanto pelos métodos "animais" (coercitivos), quanto pelos mecanismos "humanos" da lei (consenso): a organização política/coercitiva do Estado *vis-à-vis* com o consenso ideológico na sociedade.

É nessa quadra que o presente trabalho se estrutura, ao investigar a *accountability* educacional como um instrumento da democracia liberal para a consolidação do consenso social, pelo qual a *accountability* seria um instrumento de duplo caráter: político-ideológico e coercitivo-consensual – dupla natureza, como o *télos* de toda a interação humano-social-política, na qual o indivíduo passa a ter responsabilidade, deve prestar contas e é avaliado.

Para esta aventura tem-se como primeiras aproximações a seguinte problematização: Qual o impacto da política de *accountability* educacional para a efetivação de uma



educação humanizadora? E, como questão norteadora tem-se: o que é *accountability* educacional? Essas perguntas balizam a hipótese deste trabalho, qual seja: A educação democrática e humanizadora na escola vê-se limitada quando esta se encontra sob os ditames do capital e de suas políticas de *accountability* educacional, pois estas concepções conduzem a uma educação concorrencialista e de ranqueamento escolar.

Para comprovar essa hipótese, adota-se como objetivo deste trabalho a análise da *accountability* educacional e suas possíveis conexões com a lógica da democracia liberal, para o consenso social. E, para alcançar tal intento adota-se como método de pesquisa o Materialismo Histórico Dialético, por entender-se que o mesmo possibilita desvelar a essência do objeto pesquisado, ao confrontar as múltiplas determinações presentes nas políticas educacionais; e, como metodologia de trabalho utiliza-se a pesquisa bibliográfica, sobretudo a partir dos estudos de Afonso (1999), O'Donnell, (1999), Kuenzer (1997) e Brooke (2006).

O trabalho por seu turno encontra-se estruturado em duas seções, sendo que na primeira se discorre sobre a natureza da *accountability* educacional e como esta política se relaciona com o Estado conformado a um papel regulador (Estado Avaliador), e gestor de políticas de consenso social, negando as lutas de classe. E na segunda seção, expõem-se as conclusões do estudo.

2 A ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL: A CONSTRUÇÃO DE UM CONSENSO?

O capitalismo ao redefinir a democracia, submetendo-a aos interesses sociometabólicos do capital, reduz-a ao liberalismo – o direito de propriedade privada e de participar do mercado –, restringindo o direito político à igualdade jurídica. Nessa perspectiva edifica-se uma democracia elitista-pluralista, um *mecanismo de mercado* que converte os cidadãos em consumidores e os políticos em empresários.

Os mecanismos de mercado (concorrência, eficiência, gerencialismo, dentre outros) passaram a reger as decisões macroeconômicas, despolitizando as decisões governamentais, ao convertê-las a lógica eficiência administrativa empresarial, pela qual o Estado deve gerar lucro e as políticas públicas devem estar subsumidas a este princípio. Tem-se uma conversão das atribuições do Estado, que deixa gradativamente sua função de Provedor para Estado Regulador (BALL, 2004, p. 1106), ou Estado Avaliador (AFONSO, 2009; BALL, 2004).

Sob os auspícios desse Estado Avaliador, desenvolve-se segundo Afonso (2009a) um novo *darwinismo social*. As políticas educacionais, centrada nos pressupostos avaliativos, culminam na luta pela sobrevivência no mundo do capital, onde os mais hábeis (competitivos, empreendedores, etc.) sobrevivem a lei da *seleção antinatural da escola*



liberal burguesa (que deforma e reforma o estudante, adotando os moldes estabelecidos pelo mercado), gerando mecanismos de depuração (avaliação) que no novo mundo do trabalho, sob a égide do capital e segundo os ditames da reestruturação produtiva, exclui os não adaptados.

O modelo gerencial do Estado Avaliador centrado na desburocratização administrativa e na descentralização de responsabilidade remete-se à categoria *accountability* e seus processos articulados de avaliação, prestação de contas e responsabilização para atingir sua meta de ampliar a eficiência e eficácia nos/dos serviços públicos. A referida tríade, teoricamente, ambientada no exercício crítico do cidadão, passa a ser afirmada, por seus ideólogos, como um instrumento de exercício e consolidação da democracia, bem como de mensuração quanti-qualitativa desta mesma, mediante seus mecanismos de avaliação.

Este sistema de *accountability*, segundo Brooke, é formado por quatro elementos básicos:

1 - A decisão por parte das autoridades de tornar públicas as diferenças de nível de desempenho das escolas (ingrediente autoridade); 2 - o uso de testes ou procedimentos padronizados para fornecer esse tipo de informação (ingrediente informação); 3 - os critérios para analisar essa informação e para determinar quais escolas têm melhor desempenho (ingrediente padrões); 4 - os critérios para a aplicação de incentivos ou sanções conforme os padrões estabelecidos (ingrediente consequências). (BROOKE, 2006, p. 380).

O'Donnell, por seu turno, defende que a ideia de *accountability* possibilita o entendimento das diferenças entre as jovens democracias da *terceira onda* (pós-1978) e as avançadas democracias (poliarquias) industriais, oriundas da fusão das correntes políticas, concorrentes e conflitivas: o liberalismo (garantias liberais básicas – propriedade privada), a democracia (exercícios dos direitos políticos) e o republicanismo (defesa da legalidade contra as forças estatais) (O'DONNELL, 1999).

No âmbito escolar a *accountability* (*school accountability*) insere-se na conjuntura da obtenção de mais informações sobre o desempenho da unidade escolar “mediante as quais se tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas e consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como corresponsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição.” (BROOKE, 2006, p. 378).

Kuenzer (1997) expressa a ideia que na escola, sob a égide neoliberal, busca-se adotar a lógica da transmissão do conhecimento acrítico, objetivando formar um estudante com habilidades e atitudes flexíveis (no molde toyotista), adequado à ordem do mercado – definindo no jogo da qualificação a prosperidade ou a pobreza do indivíduo e do Estado-nação. “Assim, a desigualdade entre os países não é uma questão estrutural,



decorrente das relações imperialistas [...]”, segundo o pensamento neoliberal, “[...] mas uma questão conjuntural, que poderá ser resolvida com o tempo, através de estratégias adequadas.” (KUENZER, 1997, p. 59).

Além disso, o desempenho aferido nos testes padronizados, estandardizados, ao gerarem o ranqueamento escolar tendem a impingir uma concorrência escolar, aprofundando as desigualdades entre as escolas públicas; e, não levam em consideração a realidade concreta da escola, bem como do estudante, ampliando ainda mais os níveis de desigualdade sócio-educacional-cultural preexistentes. A *accountability* insere-se na conjuntura das teorias, valores, crenças – ideologias, disseminadas pelo Estado Avaliador, sob os auspícios do neoliberalismo, que mediante os sistemas avaliativos, sedimenta uma cultura avaliativa normatizadora dos indivíduos, contribuir para produzir tanta conformidade ou consenso social, buscando negar a ideia de luta de classes.

Nesse amálgama, que toma corpo no movimento da ordem sociometabólica do capital, a incompreensão da *accountability* e de seus meandros possibilitam que as engrenagens da máquina que reproduz o “estranhamento universal, de degradação do homem” (ALVES, 1997, p. 171), se reproduza sob o fetiche da democracia, palavra pela qual muitos demonstram entusiasmo e a ela buscam associar-se.

3 CONCLUSÃO

A partir da estruturação do conceito de *accountability educacional* percebe-se que sua tradução para a língua portuguesa como *responsabilização* é simplificada. Há um contínuo movimento entre avaliação, responsabilização e prestação de contas, embora o caráter bidimensional: de prestação de contas e responsabilização, acabem predominando. A avaliação em larga escala seria a mediadora quanti-qualitativa do processo da bidimensionalidade, o que nos remete a apenas números, quantidade, gerando um *ranking* a ser apresentado pela instituição escolar e dessa forma estandardiza as provas.

Os resultados dessas provas estandardizadas tendem a re-orientar o conteúdo curricular a ser ensinado, moldando os processos pedagógicos às avaliações, e o próprio cotidiano sócio educacional da escola (de estudantes a professores) é alterado. Essa organicidade da política educacional neoliberal busca com uma re-orientação da própria dinâmica social, negando os princípios de lutas sociais, lutas de classe. Realidade que confirma, inicialmente, a tese central deste trabalho: que a educação democrática é obstaculizada pela lógica do capital e de suas políticas de *accountability* educacional.



Nesse aspecto, a escola deve ser compreendida não como alavanca única da transformação social, mas como um campo de batalha a ser conquistado para a transformação social. Ela, por certo, reproduz o sistema no qual está imersa, mas em seu interior desenvolve-se uma contra-hegemonia mediante a atuação de seus intelectuais orgânicos. O acesso ao conhecimento sistematizado não condicionado a processos avaliativos ou às demandas do capital são campos de luta incessante que impulsionam novas relações sociais – saindo da acomodação, passando pela conciliação, à resistência.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e accountability em educação: subsídios para um debate ibero-americano. **Sísifo**, Lisboa, n. 9, p. 57-69, maio/ago. 2009a. Disponível em: <<https://www.yumpu.com/pt/document/view/14840135/politicas-avaliativas-e-accountability-em-educacao-sisifo>>. Acesso em: 07 fev. 2018.

ALVES, Giovanni. A “globalização” como perversidade planetária do capital. **Lutas Sociais**: Revista do Núcleo de Estudos de Ideologias e Lutas Sociais (NEILS), v. 3, 1997. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18982/14141>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

BALL, Stephen John. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22613.pdf>>. Acessado em: 02 dez. 2017.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em Contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v36n128/v36n128a06.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2017.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia como valor universal. In: SILVEIRA, Enio et al. **Encontros com a Civilização Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. p. 33-47.

FISCHER, Frank; FORESTER, John. **The Argumentative Turn in Policy Analysis and Planning**. UCL Press, 2002.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere, Vol. 5**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

KLEIN, Naomi. **A doutrina do choque**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau: O trabalho como princípio educativo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.



LOUREIRO, Maria Rita; ABRUCIO, Fernando Luiz. Democracia e eficiência: a difícil relação entre política e economia no debate contemporâneo. **Revista de Economia Política**, v. 32, n. 4 (129), p. 615-633, out./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rep/v32n4/05.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2018.

O'DONNELL, Guillermo. Teoria democrática e política comparada. **Dados**, v. 42, n. 4, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-525819990004_00001&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 11 fev. 2018.



A LUTA DE CLASSES NOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO DE LITERATURA

LUZ, Angelo Juliano Carneiro
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
kaiteangelo@hotmail.com

FLACH, Simone de Fátima
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
eflach@uol.com.br

Eixo temático 2: Estado, sociedade e políticas educacionais

RESUMO

Este texto apresenta uma revisão de literatura a partir do tema luta de classes no processo participativo de Conselhos Municipais de Educação (CMEs) do Paraná. A partir do descritor “Conselho Municipal de Educação”, foi realizada busca ativa em artigos, dissertações e teses publicadas no portal Scielo, Fundação Carlos Chagas e Banco de dissertações e teses da Capes. Foi possível encontrar produções pertinentes ao tema e constatar a necessidade de aprofundamento em relação à questão da luta de classes no interior dos conselhos de educação. Destacam-se discussões sobre democracia, participação, sociedade civil, hegemonia e papel político dos conselhos de Educação. Sendo assim, é possível afirmar que existem lacunas na literatura, as quais indicam a necessidade de desvelar a luta de classes na constituição e institucionalização dos conselhos municipais de educação.

Palavras-chave: Controle social. Conselhos Municipais de Educação. Participação. Luta de classes.

1 INTRODUÇÃO

Os conselhos municipais de educação assumem um importante papel no que diz respeito à fiscalização, normatização e deliberação das políticas educacionais. Essas características permitem compreender a necessidade constante do debate sobre esta instância participativa e a produção bibliográfica existente sobre a temática. A partir destas questões, o objetivo deste texto é apresentar uma revisão de literatura pertinente ao tema: Luta de classes no processo participativo de Conselhos Municipais de Educação (CMEs) do Paraná a luz da teoria marxista gramsciana.

O tema faz parte do projeto de tese de doutorado do programa de pós-graduação em educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – Paraná, o qual tem como objetivo geral: Desvelar a luta de classes no processo participativo de CMEs do Paraná e como esta se materializa nas ações políticas.



Inicialmente a pesquisa de produções foi realizada nas bases de dados da Scielo e Banco de teses da Capes, a partir das palavras-chave: Participação; Sociedade civil; Controle Social; Intelectuais, considerando o período dos últimos três anos.

Em um segundo momento realizou-se pesquisa por produções correspondentes ao descritor: "Conselho Municipal de Educação". O descritor foi redigido entre aspas e selecionado como idioma o português, em qualquer período, para delimitar as produções em três bases de dados: Scielo, Fundação Carlos Chagas para artigos e livro e banco de teses da capes para teses e dissertações.

2 REVISÃO DE LITERATURA/ESTADO DA ARTE

Para compreender a construção das políticas públicas educacionais correspondentes ao desenvolvimento estrutural da sociedade e das necessidades presentes nesta dinâmica, torna-se necessário evidenciar como ocorrem os processos hegemônicos na institucionalização dos CMEs, no sentido de desvelar a luta de classes no processo participativo destes órgãos de controle social da educação, bem como a materialização desta luta nas ações políticas engendradas pelos sujeitos envolvidos.

A partir destas questões conduziu-se a pesquisa por produções nas bases de dados da Scielo e Banco de teses da Capes publicadas no período dos últimos três anos, a partir dos seguintes descritores: Participação; Sociedade civil; Controle Social; Intelectuais. Mediante estas categorias foi possível encontrar 11 artigos referentes à temática apontada, dos quais se apresentam a seguir alguns posicionamentos.

Dentre as literaturas, Gurgel e Justen (2013) apresentam discussão pertinente à atuação dos conselhos gestores de políticas públicas e à institucionalização dos mesmos durante a história da democratização do Estado brasileiro, mediante a análise deste mecanismo na efetivação da democracia capitalista.

Em estudo exploratório Buvnich (2014), identifica as principais características institucionais quanto à obrigatoriedade de conformação, natureza da representação, composição e capacidade decisória. O autor indica importantes características para a compreensão relacionada à forma de atuação e de intervenção política local nos processos de controle social das políticas públicas.

Confluem análises realizadas por Sipioni e Silva (2013), Vaz (2013) no âmbito da participação e a capacidade de intervenção da sociedade civil no controle das políticas públicas e o binômio: democracia participativa e democracia representativa. As análises apontam conflitos existentes nessas duas formas de intervenção.



Freitas (2015) sinaliza as dificuldades de atuação da sociedade civil em construir a vontade coletiva e suas possíveis articulações para a concretização de um projeto democrático participativo, mediante a possibilidade de construção de uma nova sociabilidade que permita a inserção dos sujeitos nos processos mais amplos de elaboração da vida social.

Simionatto e Costa (2014) e Wanderley (2012) apresentam uma discussão necessária sobre as categorias gramscianas e a refuncionalização do Estado na condução das políticas públicas, bem como denotam o papel dos intelectuais orgânicos, na construção do pacto democrático em meio a crise e reforma do Estado.

Em um segundo momento realizou-se pesquisa por produções correspondentes ao descritor: Conselho Municipal de Educação, o qual foi redigido entre aspas e selecionado como idioma o português para delimitar as produções em três bases de dados: Scielo, Fundação Carlos Chagas para artigos e livro e banco de teses da capes para teses e dissertações.

A pesquisa das produções na área das políticas públicas educacionais, tendo em vista o elemento delimitador “Conselho Municipal de Educação” permitiu elencar 8 teses de doutorado, 26 dissertações de mestrado, 1 livro e 19 artigos, os quais apresentam aspectos referentes a institucionalização e responsabilidade política do conselho municipal de educação para a efetivação das políticas públicas no Brasil.

Tendo em vista às categorias elegidas para o estudo foi possível identificar os seguintes elementos articuladores (categorias): Democratização da educação, Participação, Relações de poder, Descentralização, Sociedade civil, Representatividade, Papel político, Controle Social.

Sendo assim, é relevante destacar que categorias como “Representatividade e o Papel político” do Conselho Municipal de Educação na atuação da política pública municipal evidenciam a atualidade das temáticas e a necessidade de promover debates problematizadores em vista a estas questões. Esta categoria é abordada em 2 artigos, 2 dissertações e uma tese.

No que se refere ao papel político do conselho e dos conselheiros de educação, foram encontradas discussões em 11 dissertações e 3 artigos. A partir destas produções compreende-se que a preocupação dos pesquisadores em relação ao papel deliberativo dos conselhos municipais de educação e a representação da sociedade civil frente às questões municipais são objetos de pesquisa que estão alicerçadas na demanda social concreta advinda de necessidades próprias do campo das políticas públicas.

Portanto, as categorias encontradas possibilitaram a compreensão e análise de um quadro teórico importante para a pesquisa em política pública educacional no que



diz respeito à institucionalização dos conselhos municipais de educação, tendo como resultados os seguintes dados:

Tabela 1 – Número de Produções que se relacionam à institucionalização de Conselhos Municipais de Educação

Categorias	Tese	Dissertação	Artigo	Total
Sistema Municipal	4	2	5	11
Democratização da educação	4	15	7	26
Participação	4	15	7	26
Relações de poder	2	3	0	5
Descentralização	3	2	1	6
Sociedade civil	2	1	2	5
Representatividade	1	1	2	4
Papel político	0	11	3	14
Controle Social	1	1	1	3

Fonte: os autores.

Ressalta-se que as literaturas não trataram exclusivamente de uma categoria, sendo assim compareceram no texto, na análise e nas discussões dos autores duas ou mais categorias no sentido de estruturar as argumentações desenvolvidas no trabalho e na pesquisa.

Em relação às teses de doutorado pode-se perceber uma preocupação dos pesquisadores em compreender a organização do conselho municipal de educação, as relações de poder, as questões ideológicas que permeiam na institucionalização e funcionamento do controle social.

Oliveira (2012) ao analisar os Conselhos Municipais de Educação (CMEs) do Estado de São Paulo apresentou a necessidade de estabelecer junto aos órgãos públicos administrativos o entendimento da real função dos CMEs.

Scherer (2015), Oliveira (2012), Sousa (2016), Castro (2016) e Lima (2014) coadunaram para a teorização pertinente as relações de poder, ideologia e hegemonia. As questões apresentadas permitiram verificar a complexidade presente nas relações entre as classes e os sujeitos envolvidos no processo de institucionalização e controle social da política pública.

As categorias mais recorrentes nas pesquisas e produções encontradas são: Democratização da educação, Participação e Papel político, demonstrando a democratização e o envolvimento dos sujeitos nos processos normativos e deliberativos no sentido de efetivar as demandas da sociedade civil e propiciar a autonomia decisória em relação aos problemas apresentados na educação local ou nacional.



3 CONCLUSÕES

A partir das produções selecionadas pode-se afirmar que os autores apresentam questões relevantes para compreender a constituição e institucionalização dos CMEs. Contudo constatou-se a necessidade de aprofundamento em pesquisas e produções científicas no que se refere às seguintes questões: ideologia, hegemonia e luta de classes, as quais são fundamentais para a compreensão da temática investigada.

REFERÊNCIAS

- BUVINICH, Danitza Passamai Rojas. O mapeamento da institucionalização dos conselhos gestores de políticas públicas nos municípios brasileiros. **Rev. Administração Pública**, Rio de Janeiro, jan./fev. 2014. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/16047/14874>>. Acesso em: 14 mar. 2018.
- CASTRO, Selma Barros Daltro de. **Conselho Municipal de Educação de Feira de Santana: o contexto da produção dos textos oficiais**. 2016. Tese (Doutorado)–Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3746714>. Acesso em: 28 ago. 2018.
- FREITAS, Leana Oliveira. Políticas públicas, descentralização e participação social. **Rev. Katályses**, Florianópolis, v. 18, n. 1, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1796/179640033011.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2018.
- GURGEL, Claudio; JUSTEN, Agatha. Controle Social e políticas públicas: a experiência dos conselhos gestores. **Rev. Administração Pública**, Rio de Janeiro, mar./abr. 2013. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/8062/6851>>. Acesso em: 14 mar. 2018.
- LIMA, Francisco William Campos. **Controle social e descentralização na gestão da política educacional de castanhal**. 2014. Tese (Doutorado)–Universidade Federal do Pará, Belém, 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1341681>. Acesso em: 24 jul. 2018.
- OLIVEIRA, Oséias Santos de. **Sistema municipal de ensino: arena de confluências, rupturas e desafios na democratização da educação**. 2012. Tese (Doutorado)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3463/OLIVEIRA%2C%20OSEIAS%20SANTOS%20DE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 26 jun. 2018.
- SCHERER, Regina Maria Duarte. **Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre: da sua constituição às contribuições para as políticas públicas de educação no município**. 2015. Tese (Doutorado)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/128902>>. Acesso em: 28 ago. 2018.



SIMIONATTO, Ivete; COSTA, Carolina Rodrigues. Estado e políticas sociais: a hegemonia burguesa e as formas de dominação. **Rev. Katályses**, Florianópolis, v. 17, n. 1, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802014000100007/26860>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

SIPIONI, Marcelo Eliseu, SILVA, Marta Zorzal. Reflexões e interpretações sobre a participação e a representação em conselhos gestores de políticas públicas. **Rev. de sociologia e política**, v. 21, n. 46, jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v21n46/09.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

SOUSA, Yana Moura de. **Arena interorganizacional**: um sistema complexo para gestão educacional em Abaetetuba. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia: Bahia, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4189229>. Acesso em: 24 jul. 2018.

VAZ, Alexander Cambraia N. Modelando a participação social. **Rev. Brasileira de Ciência Política**, Brasília, DF, n. 10, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n10/03.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. Sociedade Civil e Gramsci: desafios teóricos e práticos. **Rev. Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 109, jan./mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282012000100002>. Acesso em: 14 mar. 2018.



A LUTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E AS CONQUISTAS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

BRAGA, Tânia Noemia Rodrigues
Unigrendal University (GCU)
taniarodrigues1444@yahoo.com.br

ALVES, Antônio Wellington
Anne Sullivan University (ASU)
wellington.chorozinho@hotmail.com

SOUZA, Elineia Pereira de
Unigrendal University (GCU)
elineia_souza@yahoo.com.br

Eixo temático 2: Estado, sociedade e políticas educacionais

RESUMO

Este trabalho propõe analisar os movimentos sociais no Brasil e lutas que impulsionaram as conquistas na educação, destacam-se as que foram alcançadas no decorrer da história a favor da educação universalizada. A pesquisa baseou-se em: GOHN (2011), BAUER (2009), buscando compreender a história da sociedade civil pelos direitos educacionais. Os MS buscam pressionar o Estado para elaboração e legislação de políticas educacionais para atender reivindicações da sociedade brasileira. Defendemos que a participação da sociedade civil nas lutas pela educação não substituiu o Estado, mas que este cumpra seu papel de propiciar uma educação de qualidade, tendo em vista a emancipação política e libertadora das classes populares.

Palavras-chave: Movimentos sociais. Educação. Direitos.

1 INTRODUÇÃO

Os movimentos sociais fazem parte da história da humanidade desde os tempos mais remotos. Eles podem ser observados a partir de ações coletivas humanas na história, nas lutas pela sobrevivência ou defesa de seus direitos.

No Brasil, no decorrer da história, não foi diferente. O país usou os movimentos sociais na luta contra a política vigente, na busca por direitos e contra a transformação ocorridas no contexto sociopolítico. A partir desses conflitos de interesses é que os *movimentos sociais* se tornam uma ferramenta de intervenção.

Por isso, o trabalho propõe analisar os movimentos sociais no Brasil e lutas que impulsionaram conquistas na educação, destacando-se as que foram alcançadas no decorrer da história de lutas de pessoas a favor da educação universalizada e de uma sociedade mais democrática e justa. Esta pesquisa traz revisão da literatura: Gohn (2011),



Saviani (1995), Bauer e Fernandes (2009), etc., buscando uma compreensão histórica da sociedade civil que reivindicou seus direitos a educação.

Um Movimento Social designa a ação coletiva de setores da sociedade ou organizações sociais para defesa ou promoção, no âmbito das relações de classes, com objetivos ou interesses - para transformar ou preservar a ordem estabelecida na sociedade.

Os *movimentos sociais* são característicos de uma sociedade de diversidade de ideias, e as pessoas se utilizam dos MS para alcançar mudanças através do enfrentamento político. Assim, a organização de pessoas em prol de uma causa é uma característica de uma sociedade politicamente ativa. Fazem parte deles os movimentos populares, sindicais e também organizações não governamentais (ONGs).

Os movimentos sociais lutam por causas que vão além dos interesses particulares e os objetivos, quando alcançados, transformam a vida de muitas pessoas, além das que se envolvem diretamente nas ações. Essa característica comum desses movimentos permite verificar se as demandas dos grupos organizados buscam superar uma ordem social estabelecida, propor mais rigidez do sistema político ou servir de apoio à busca da ampliação e manutenção dos direitos de grupos específicos: negros, mulheres, LGBTIs, pessoas com deficiência, os indígenas, etc.

Percebe-se que os movimentos sociais estão diretamente ligados à resolução de problemas sociais, e não à reivindicação de posses materiais. No entanto, eles não se resumem apenas à reivindicação de direitos ou à demanda pela representação de um grupo, pois um movimento pode surgir como agente construtor de uma proposta de reorganização social para mudar um ou outro aspecto de uma sociedade.

Nesse contexto, o educador Paulo Freire reconhece a importância e o potencial educativo dos movimentos sociais e nos garante que a educação popular deve possibilitar um processo de conscientização e afirmação de direitos historicamente negados. A obra de Paulo Freire é utilizada junto aos movimentos sociais, conforme pesquisas dos autores abaixo:

Os postulados freireanos tiveram um papel fundamental na atividade educativa gerada pelas atividades político-organizativas nos anos 70 e parte dos anos 80. Foi um período em que, na América Latina em geral, e no Brasil em particular, a educação popular se tornou sinônimo de movimento social popular. (MEJIA, 1991; TORRES, 1994; DAM, 1996).

Dessa maneira a educação popular é de fundamental importância no enfrentamento das desigualdades sociais, para dar condições ao desenvolvimento do indivíduo, para ajudá-lo em suas necessidades e atividades que o levarão a independência de seu ser, preparando-o para a vida, levando-o à crítica, a vontade de mudanças e na busca constante de novos conhecimentos.



2 DESENVOLVIMENTO

Muito se discute sobre a temática dos movimentos sociais em interface com a educação. Dentre eles: Bauer, Paulo Freire, Maria da Glória Gohn, etc. Nesse trabalho a abordagem fica limitada a um dado período de tempo em que floresceram os movimentos sociais e como contribuíram para melhorias educacionais no Brasil.

Cabe ressaltar que na relação educação-movimento alguns movimentos foram intensificados partir da segunda metade do século XX, como exemplo as Ligas Camponesas e Paulo Freire, nos anos 1960 que nos deixou o legado do seu método de educação popular.

Outros movimentos sociais e populares tiveram preocupação como as questões da educação em nosso país, citados por Bauer, Fernandes e Gohn (2009, p. 11-19):

[...] os Centros Populares de Cultura (CPC), criados pela União Nacional dos estudantes (UNE), as iniciativas de educação de adultos, como o Movimento de Educação de Base (MEB), efetivado com o apoio da Confederação dos Bispos do Brasil, que atuava no meio rural, [...] que empregavam o "Método de Alfabetização de 40 horas", de Paulo Freire [...] tendo-se transformado no núcleo central do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, que se desenvolveu entre janeiro e abril de 1964.

Percebe-se que tais movimentos foram importantes para 'aprendizagens e produção de saberes' como bem frisou Gohn (2011, p. 334). Segundo essa pesquisadora a "relação movimento social e educação existe a partir das ações práticas de movimentos e grupos sociais."

O período da ditadura militar no Brasil provocou um tempo favorável para a ebulição dos movimentos sociais. Apesar da repressão do Estado, nesse período de governo, exercida de diversas formas, a sociedade civil brasileira sempre reagiu e lutou pelos seus interesses, para exigir seus direitos básicos, instituídos por lei e negados pelo Estado.

Além disso, nos anos 1970, as Comunidades de Base da Igreja (CEBs) praticavam uma educação não formal, que nessa época também buscava formar os participantes com visão crítica e política. Conforme as palavras de Gohn (2011, p. 347):

As CEB's eram a porta de entrada nos movimentos sociais urbanos de luta por creches, transportes, postos de saúde, moradia, etc. dado o regime político da época, professores não podiam fazer parte dos sindicatos, mas participavam de movimentos de resistência em suas associações de classes. (GOHN, 2011).

Daí a grande importância desse movimento social para as pessoas na sociedade da época. No contexto dos anos 1970, outros movimentos questionaram diretamente a



ditadura militar, como o movimento pela anistia, ou ainda os movimentos políticos de resistência armada de setores que quiseram a guerrilha.

Os anos da década de 1980 se viveu no Brasil uma acentuada relação educação e movimentos sociais onde podemos afirmar que houve uma intensa organização popular e de participação política na sociedade, onde pode-se assegurar que existiu um "conjunto de ideias políticas, filosóficas e pedagógicas que nasceu com os Movimentos de Educação e Base e Cultura Popular." (MOVIMENTO, 2017).

A propósito Saviani (2010) afirma que:

[...] sob o ponto de vista da organização educacional, a década de 80 é uma das mais fecundas de nossa história, pois a mobilização desses anos orientou-se pela bandeira de transformar a Educação e a escola em instrumentos de reapropriação do saber por parte dos trabalhadores; saber este que viria, mais tarde, a contribuir para uma maior participação na sociedade.

A partir desse momento na história, as lutas se consolidam e colocam os trabalhadores em melhores condições de disputa de poder na sociedade, fazendo valer os interesses da população frente aos da elite política e econômica do nosso país.

Com o processo de democratização de 1984, os manifestantes foram as ruas e praças pedindo 'Diretas Já', que foi o maior movimento de massas do Brasil. Outro movimento social foi a defesa da Assembleia Nacional Constituinte que resultou a Constituição Federal de 1988 trazendo conquistas para a população: o direito ao voto do analfabeto, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental.

Anos 1990, na era Collor de Mello, o neoliberalismo se instalou no Brasil dando origem a exclusão social, à privatização, ao aumento do desemprego, a terceirização de serviços, bem como o sucateamento dos serviços públicos. O povo brasileiro se organizou em grandes mobilizações e formatou o movimento 'Fora Collor'. Com o *impeachment* de Collor assume o vice presidente Itamar Franco. E 1994, novas eleições presidenciais. O projeto neoliberal venceu com Fernando Henrique Cardoso. E as mobilizações se enfraqueceram e a educação popular viveu consequências de sua prática cotidiana.

Nos anos 1990, com o fim do regime militar, com a reconstrução da institucionalidade, novas políticas públicas passam a pautar questões da cidadania, da participação, os sindicatos se enfraquecem e a educação escolar ganha uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que garante uma educação pública gratuita, obrigatória e de qualidade para todos.

No Brasil, nas últimas duas décadas, Gohn (2011, p. 348-350) nos fala das principais demandas pela educação nos movimentos na educação popular. Alguns exemplos:



- Lutas pelo acesso em diferentes níveis de ensino. Acesso ao programa Universidade para Todos (PROUNI) e a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI);
- Escola pública de qualidade e Gestão democrática da escola (Constituição 1988 e na LDB de 1996).
- Luta dos professores e outros profissionais da educação por melhores condições salariais e de trabalho e qualificação dos professores.
- Movimentos como a Brasil Alfabetizado; Educação de jovens e adultos. (GOHN, 2011).

Através dos movimentos sociais que educam no sentido da educação cidadã, na luta pelos direitos, da mobilização política podemos questionar o sistema estatal e pressionar para a mudança, transformar e alterar o estado dos problemas sociais que vivenciamos, pois os movimentos sociais são ações coletivas com o objetivo de manter ou mudar uma situação. E em geral, envolvem um confronto e está relacionado com a oposição ou a parceria do Estado.

Enfim, é de fundamental importância a participação dos Movimentos Sociais na política para o fortalecimento da democracia, no processo de inclusão social e na conquista de direitos, visando o bem comum para toda a sociedade e para as futuras gerações.

3 CONCLUSÕES

Em todas as épocas tem-se registro de movimentos sociais que foram e são importantes. Isso demonstra que viver em sociedade pode haver conflitos entre classes que buscam mudanças ou a manutenção da ordem, para que, na soma dos esforços, as ações educativas transformem-se em forças capazes de gerar cada vez mais movimentos que busquem a construção de mundo melhor.

Neste trabalho, a premissa defendida é de que a participação da sociedade civil nas lutas pela educação não é para substituir o Estado, mas para que este cumpra seu dever: propiciar educação de qualidade para todos.

Os movimentos sociais tiveram e têm papel preponderante na conquista e na garantia da liberdade democrática, na garantia dos direitos fundamentais, sendo a democracia mediadora de suas relações em que se aprende não só a reivindicar, mas também a viver situações novas de respeito mútuo em permanente reconstrução.

Gohn (2011, p. 356) expõe que:

Há muitos desafios a serem enfrentados. Como meta geral, e preciso alterar a cultura política de nossa sociedade (civil e política), ainda fortemente marcada pelo clientelismo, fisiologismo e por diversas formas de corrupção; [...] contribuir para o fortalecimento de uma cultura cidadã que respeite os direitos e os deveres dos indivíduos e das coletividades [...]



O movimento social é, sem dúvida, um fator importante para educar no sentido pleno levando em conta a necessidade de uma sociedade que luta por uma vida digna.

Finalmente, é dentro desse contexto de contradições que a sociedade civil busca a compreensão da função transformadora da ação dos movimentos sociais para uma efetiva construção da democracia reconhecendo que a educação pode ser encarada como o principal fator para uma real emancipação política e libertadora das classes populares.

REFERÊNCIAS

BAUER; Carlos; FERNANDES, Maria Dilynéia Espíndola; GOHN, Maria da Glória Marcondes. Editorial – Educação e movimentos sociais: uma relação forjada na prática. **Eccos Rev. Cient.**, São Paulo, v. II, n. I, p. 11-19, jan./jun. 2009.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. Minas Gerais, v. 16, n. 47, p. 333-357, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.mprj.mp.br/documents/20184/172155/movimentos_sociais_na_contemporaneidade.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

MEJÍA, Marco R. La educación popular en América Latina: en busca del rigor para definir su calidad. In: DAM, Anke van; MARTINIC, Sérgio; PETER, Gerhard. **Educación Popular en América Latina: crítica y perspectivas**. Santiago de Chile: CESO, 1991.

SAVIANI, Dermeval. Os ganhos da década perdida. **Revista Presença Pedagógica**, Dimensão, v. 1, n. 9, nov./dez. 1995.



A PARTICIPAÇÃO SOCIAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE A FORMULAÇÃO DO PROGRAMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS

CORDEIRO, Camila de Souza
Universidade Federal do Ceará (UFC)
camilasoucordeiro@gmail.com

GARCIA, Márcia Monalisa de Moraes Sousa
Universidade Federal do Ceará (UFC)
marciamonalisa@yahoo.com.br

Eixo temático 2: Estado, sociedade e políticas educacionais

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal apresentar um estudo sobre a participação dos atores sociais na concepção do Programa Ciência sem Fronteiras e compreender suas consequências no desempenho do Programa. Para tal, foi realizada uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, delineada por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Observou-se uma deficiência na participação dos agentes sociais no desenho e implementação do programa, comprometendo o desempenho do Programa.

Palavras-chave: Estado. Políticas públicas. Participação social. Ciência sem fronteiras.

1 INTRODUÇÃO

Com a finalidade de reduzir as desigualdades econômicas frente aos países desenvolvidos, bem como promover o crescimento econômico e social do país diante do atraso científico histórico, o Governo Dilma Roussef instituiu, através do Decreto nº 7642, de 13 de dezembro de 2011, o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), cujo foco era a formação e capacitação de estudantes, professores e pesquisadores brasileiros, por meio da concessão de bolsas de estudos em renomadas universidades e centros de pesquisa estrangeiros.

Com uma previsão inicial de conceder até 101 mil bolsas em quatro anos, o Ciência sem Fronteiras concedeu 101.446 bolsas de estudo no período compreendido de 2011 a 2016, de acordo com os dados compilados sobre o Programa e divulgados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Dessa forma, este trabalho objetiva, à luz do debate teórico sobre Estado e Participação Social, apresentar como se deu a participação, no Programa CsF, dos atores relacionados com tal política e, com isso, compreender as consequências decorrentes desse processo no desenvolvimento das atividades do CsF.



Para tal, foi realizada uma pesquisa de natureza exploratória, de abordagem qualitativa, delineada por meio de pesquisa bibliográfica, baseando-se, principalmente, nas proposições teóricas dos seguintes autores Bresser-Pereira (2012), Costa (2015), Bacelar (2003) e Andrade (2009) e pesquisa documental, com base em legislações e dados do site do Programa, sendo estruturado em três seções, sendo esta introdução a primeira. A segunda apresentará um breve histórico sobre a concepção do estado e das políticas públicas no Brasil, sobre a participação social nas políticas públicas e seus desafios e traz a participação dos agentes envolvidos no Programa Ciência sem Fronteiras como estudo de caso. E, finalmente, na terceira e última seção, serão expostas as conclusões do estudo.

2 A RELAÇÃO ENTRE O ESTADO BRASILEIRO, A SOCIEDADE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS: UM ENFOQUE NO PROGRAMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS.

Para compreendermos os desdobramentos mais recentes no campo das Políticas Públicas no Brasil, faz-se necessário conhecer como se deu a construção política e social do Estado brasileiro e como isso impacta no desenvolvimento econômico do País, pois é a partir das condições iniciais de construção do estado que podemos entender a formulação dessas políticas (COSTA, 2015).

Na relação Estado-sociedade, Bresser-Pereira (2012) menciona que normalmente a nação precede o Estado. Contudo, no Brasil, o Estado precedeu a sociedade, marcado pela vinda de D. João VI para o Brasil em 1808, quando trouxe consigo esse Estado burocrático, patrimonialista, sem ideia de Nação, o que impacta diretamente na forma como ambos interagem. Portanto, o Estado brasileiro foi concebido a partir de uma elite política conservadora, burocrática e patrimonialista que visava seus próprios interesses em detrimento dos interesses sociais.

Bacelar (2003), ao tratar da herança das políticas públicas no Brasil no período que vai dos anos 30 a atualidade, ressalta que, até os anos 80, o desenvolvimentismo é a característica mais marcante do Estado nacional, politicamente centralizado e autoritário. Isso confirma que a questão econômica sempre esteve no centro dos objetivos nacionais, deixando a questão social à margem. Logo, as políticas sociais e a participação da sociedade não estavam no foco das políticas públicas.

Um Estado centralizado e autoritário constituiu um entrave natural à participação social, pois as decisões que envolvem as políticas públicas, refletindo essa concentração de poder, acabam sendo tomadas de cima para baixo. Assim, a participação social na condução de políticas públicas só ganhou espaço no Brasil com a redemocratização,



no final dos anos 80. Sobre a atmosfera de participação que caracterizou esse período, especificamente na elaboração da Constituição Federal de 1988.

Embora as elites não estivessem, de fato, dispostas a negociar com o povo a construção de uma nação livre, justa e igualitária, como diz o texto constitucional, o longo período de repressão à mobilização social e política, vivido durante a ditadura militar, fez surgir uma forte pressão popular por efetivação de direitos sociais e mecanismos participativos, dos quais alguns foram incorporados à Constituição de 1988, com destaque para os Conselhos Gestores e o Orçamento Participativo. Ademais, segundo Andrade (2009), a participação social também foi resultado das exigências dos órgãos financeiros internacionais, a fim de “se estabelecer mecanismos externos de controle sobre a burocracia estatal, executora dos gastos públicos.”

Apesar dos muitos desafios que ainda precisam ser enfrentados no campo da participação social na gestão e no controle de políticas públicas, notadamente as sociais, a evolução na relação Estado-sociedade é inegável. Nesse sentido, é o ensinamento de Costa (2015, p. 153):

[sociedade civil] exige do Estado não mais apenas a implementação, a realização de políticas, mas que abra espaço para que a sociedade participe de forma mais efetiva não só na elaboração, na implementação, na avaliação, mas até mesmo na constituição de identidades associadas a esses processos.

Um caso que exemplifica a realidade das políticas públicas e sua relação com Estado-sociedade é o Programa Ciência Sem Fronteiras. A própria inspiração para sua criação já revela como o CsF foi pensado de forma centralizada, sendo atribuída a uma conversa entre a ex-presidente Dilma Rousseff e Barack Obama, ocorrida durante a visita de Estado do ex-presidente americano ao Brasil em 2011.

Na ocasião, Obama chamou a atenção de Dilma para o fato de diversos países enviarem seus estudantes para estudar nos Estados Unidos, enquanto o Brasil possuía pouca expressividade nessa mobilidade acadêmica internacional. Daí, a então presidente assumiu o desafio de mandar 100 mil estudantes brasileiros para estudar em universidades estrangeiras de excelência. Logo, o CsF foi resultado de uma decisão política centralizada.

Outro aspecto relevante da criação do CsF foi o reduzido intervalo de tempo entre a sua formulação e o seu desenvolvimento. Em 26 de julho de 2011, o ex-ministro da Ciência e Tecnologia Aloizio Mercadante anunciou o Programa Ciência sem Fronteiras durante a 38ª reunião do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) e, poucos meses depois, o Governo publicou o Decreto nº 7642, de 13 de dezembro de 2011, instituindo o Programa.



A realização do CsF ficou a cargo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. As agências, até então, dispunham de larga experiência na concessão de bolsas de pós-graduação no exterior e de bolsas de diversas naturezas no Brasil, contudo tiveram que empreender grande empenho para adaptar-se às necessidades exigidas pelo CsF, que estavam relacionadas à concessão, num curto espaço de tempo, de um grande volume de bolsas de estudo no exterior para alunos da graduação. Somando-se a essa situação peculiar, tem-se o fato de os procedimentos iniciais para realização do CsF não estarem suficientemente claros e bem definidos.

No que tange às atribuições das Instituições de Ensino, a única função das Universidades, segundo o art. 12º do Decreto nº 7642, era reconhecer os créditos ou as atividades de treinamento, obtidos no exterior.

Portanto, observa-se que não houve uma discussão social mais ampla que envolvesse as universidades, as agências de fomento à pesquisa e, de modo mais geral, a comunidade acadêmica e científica. A ausência de participação desses atores no planejamento do programa dificultou mais tarde a articulação necessária para colocar suas ações em prática.

A soma de todos esses fatores implicou em entraves, que poderiam ter sido ao menos minimizados se os atores envolvidos com o CsF tivessem atuado em seu planejamento desde o princípio, de forma a garantir maior embasamento a suas ações.

Embora o caso em análise recaia especificamente sobre o Programa CsF, os aspectos fundantes discutidos quanto à participação social nas políticas públicas, permitem concluir que, embora o Estado ainda ocupe um papel central na formulação e implementação das políticas, a atuação conjunta dos sujeitos afetados, confere legitimidade às ações, favorecendo seu o êxito.

3 CONCLUSÕES

Conclui-se que o Estado brasileiro contemporâneo, apesar do reconhecimento do direito à participação social, fruto de intensa mobilização social, ainda concebe políticas públicas de maneira centralizada e autoritária em decorrência das raízes de sua formação. Portanto, a formação de uma Democracia Participativa ocorreu, e ainda ocorre (já que é uma construção permanente), em um contexto de conflito e disputa de poder. Daí a importância de se discutir o aspecto da participação em políticas sociais, a exemplo do CsF.

Quanto à participação dos agentes ligados ao CsF, tem-se que, embora fossem legitimamente interessados em sua execução, diversos sujeitos foram deixados de fora do



planejamento do CsF. Assim, as agências executoras CAPES e CNPq, a iniciativa privada, as universidades, os pesquisadores e, de forma mais geral, a comunidade acadêmica não participaram do desenho do programa. Tal falha repercutiu depois no desempenho do CsF, expressando de forma clara uma falta de coordenação entre os sujeitos responsáveis por colocar as atividades do programa em prática. Além disso, a própria legitimidade da política foi questionada, já que a mesma foi alvo de constantes críticas também em razão de sua desarticulação.

Para solucionarmos tais questões, propõe-se um caminho: a sociedade assumir o seu papel de receptora da ação pública, agente, protagonista, empreendedora na agenda pública, pois somente assim poderemos garantir a sustentabilidade do estado Democrático de Direito e das políticas públicas no Brasil.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ilza Araújo Leão de. Gestão Social e participação: um balanço da literatura. In: ANDRADE, Ilza Araújo Leão de (Org.). **Desafios da gestão participativa no Nordeste**. Natal: EDUFERN, 2009.

BACELAR, Tânia. As políticas públicas no Brasil: heranças, tendências e desafios. In: SANTOS JUNIOR, Orlando Alves dos (Org.). **Políticas Públicas e Gestão**. Rio de Janeiro: FASE, 2003. p. 1-10.

BRASIL. Decreto n. 7642, de 13 de dezembro de 2011. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 dez. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm>. Acesso em: 23 abr. 2018.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Os três ciclos da sociedade e do estado. **Perspectivas**: Revista de Ciências Sociais, São Paulo, v. 41, p. 193-208, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/5625/4428>>. Acesso em: 10 maio 2018.

CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS. **Painel de Controle do Programa Ciência Sem Fronteiras**. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>>. Acesso em: 04 out. 2018.

COSTA, Valeriano. Políticas Públicas no Brasil: uma agenda de pesquisas. **Rev. Inst. Filos. Ciênc. Hum.**, Unicamp, v. 6, n. 2, p. 135-166, jul./dez. 2015.



A POLÍTICA NEOLIBERAL E SUAS REVERBERAÇÕES NA EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA: UMA ANÁLISE DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA

SOUZA, Arshamã Luara
Universidade Federal do Ceará (UFC)
luaracandido@hotmail.com

CARVALHO, Máspoli Igor
Universidade Federal do Ceará (UFC)
maspoli.fontenele@gmail.com

Eixo temático 2: Estado, sociedade e políticas educacionais

RESUMO

O trabalho objetiva investigar a influência das políticas neoliberais na matriz curricular do curso de Pedagogia de uma universidade federal brasileira. Trabalha-se com ementas das disciplinas que corroboram com os princípios e ideias neoliberais do curso de Pedagogia. Desenvolve-se uma pesquisa de cunho bibliográfico-documental, usando o método materialista histórico-dialético. Como conclusão preliminar tem-se que o currículo tem sofrido interferências do projeto neoliberal, na medida em que adequa o ensino aos seus objetivos.

Palavras-chave: Política da educação no Brasil. Educação superior. Política neoliberal. Formação do pedagogo.

1 INTRODUÇÃO

Desde a década de 1990, uma grande ofensiva neoliberal tem se desenhado a fim de atender aos interesses de desenvolvimento capitalista da classe dominante, que se utilizam de conferências e fóruns para delimitar seus objetivos e áreas de atuação mundiais a fim de atingir esse desenvolvimento, que no campo educacional, seria o ensino dirigido para a racionalidade empresarial: eficiência, objetividade e lucros (SAVIANI, 2013). O Consenso de Washington ocupa posição central na formação desses interesses sobre os países da América Latina. Tratam-se de políticas econômicas que vão requerer a remodelação das políticas educacionais dos países subordinados, como é o caso do Brasil (Ibidem), e o Banco Mundial, organismo multilateral, é o responsável por organizar e financiar essas reformas.

O Banco Mundial amplia o interesse pelo campo da educação após a necessidade de reorganização estrutural do capitalismo na década de 1970 para retomar a taxa de lucro (BIANCHETTI, 2005). A partir disso, o Banco Mundial desenvolveu diretrizes educacionais dimensionadas pelo modo de produção capitalista em função do capital. A busca pelo



lucro desdobrou-se na subsunção do homem à lógica do capital, tanto no aspecto objetivo (material) como subjetivo, consolidando a ideologia da classe dominante, que repercutem firmemente na política educacional.

Para o modelo neoliberal fomentado pelo Banco Mundial e outros organismos multilaterais, é necessário formar um novo cidadão apto para sobreviver no século XXI. (DUARTE; MARTINS, 2010). Esse cidadão deve se apropriar dos “códigos da modernidade” para ter oportunidades de emprego. Visto que essa formação é responsabilidade da escola, a formação de professores (cursos de pedagogia e demais licenciaturas) passa por um redirecionamento onde seus currículos perdem conteúdos, seguindo para um caminho de esvaziamento científico e pragmatismo da profissão docente.

Com base nessas referências, nosso objetivo com esse trabalho é analisar as influências das políticas neoliberais na matriz curricular do curso de Pedagogia de uma Universidade Federal (UF) brasileira, discutindo uma nova matriz curricular do curso, recentemente alterada, e focando em certas disciplinas que tiveram suas ementas radicalmente mudadas ou carga horária alterada.

Utilizamos da pesquisa bibliográfica para fundamentação das discussões acerca do neoliberalismo e a educação e da análise documental para refletir sobre as mudanças do currículo do curso.

2 DESENVOLVIMENTO

Para melhor controle ideológico, a educação se torna ferramenta subordinada que auxilia na manutenção do modo de produção capitalista, enfatizando nos trabalhadores a necessidade da polivalência, flexibilidade, disponibilidade e vontade (SAVIANI, 2013). Além disso, o Banco Mundial também utiliza dessa forma de controle na elaboração de suas diretrizes e conselhos sobre educação, criando uma fundamentação baseada na positividade da competitividade mercadológica, ainda que antagonicamente e de maneira idealista tente defender um suposto sentimento de solidariedade entre os homens.

Para fundamentar as novas diretrizes educacionais surge a teoria da pedagogia das competências. Esta surge pela primeira vez como tarefa pedagógica para aquisição de habilidades na década de 1960, a partir da matriz behaviorista (Ibidem). Em consonância com as novas necessidades do mercado, a pedagogia das competências exige do educando uma racionalidade mais instrumental (funcional, imediata, adaptativa), ou seja, puramente pragmática, esvaziada de conteúdos e dos professores a sobreposição da forma sobre o conteúdo. Em suma, para os professores, é mais importante aprender como ensinar do que o que ensinar.



A partir disso, a formação de professores adaptou-se a tal controle, elaborando no currículo das licenciaturas formas de ensinar que despertem e desenvolvam nos estudantes, as características necessárias para serem aceitos no mercado de trabalho. Com o constante aprofundamento da crise do capital e as ameaças sobre a sobrevivência das massas trabalhadoras, essa determinação se torna mais urgente e aceleram-se as políticas neoliberais já vigentes para o ensino superior.

No Brasil, com a resolução CNE/CES nº 2/2015, os cursos de licenciaturas foram obrigados a reestruturar seus currículos, e dentre as prerrogativas do documento está o aumento da carga horária do estágio curricular obrigatório. No entanto, este aumento não garante a melhor preparação dos professores em formação, além de perpetuar a tendenciosa ideia de que a prática e técnica são mais valiosas que a teoria e o fundamento.

Na UF onde a pesquisa foi realizada houveram mudanças significativas na carga horária de disciplinas ditas como "teóricas" nos dois primeiros períodos do curso de licenciatura em questão. As disciplinas de Filosofia da Educação I e Sociologia da Educação I do primeiro período permaneceram com carga horária de 64h como no currículo anterior e sua ementa foi apenas revisada, mantendo os mesmos conteúdos. Entretanto, as disciplinas Filosofia da Educação II e Sociologia da Educação II, apesar de manterem os mesmos conteúdos em suas ementas, sofreram a redução em sua carga horária de 64h para 32h, compreendendo um currículo voltado prioritariamente para uma visão educacional mais prática e técnica do que teórica e fundamentada.

Além disso, houve o acréscimo de uma disciplina no semestre inicial do curso, nomeada "Tecnologias educacionais, raciocínio lógico e mediações pedagógicas", que engloba tecnologias analógicas e digitais na educação, processos lógicos em tecnologias, teoria dos modelos, entre outros assuntos. A preocupação com essa disciplina se dá pela iminente ameaça das práticas virtuais na educação, colocadas de forma a auxiliar na manutenção do modo de produção capitalista. Tais práticas estão majoritariamente voltadas para um aprendizado lógico e tecnicista do estudante, normalmente usando estratégias que os preparem para a competição de mercado, sem focar numa tecnologia humanitária que desenvolva sentidos solidários e benéficos para a vida social.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o avanço da crise capitalista é exigida da educação desempenhar o papel de reorganizar por classes as exigências do mercado. Por meio de uma escolarização esvaziada de conteúdos científicos e sem relação com as reais necessidades da classe trabalhadora, a escola se torna um polo de formação de trabalhadores sem os



conteúdos necessários para construir uma socialização crítica, ativa e proporcionadora de transformação.

E essa formação não se faz sem os professores, portanto, observamos as reestruturações pelas quais os currículos dos cursos de licenciatura estão sendo submetidas como mais uma forma de adequação às exigências do capital. No caso da UF onde realizamos a pesquisa e especificamente no currículo do curso analisado, podemos vislumbrar professores extremamente tecnicistas, pois se coloca a inutilidade das áreas de Filosofia e Sociologia.

Em contrapartida disso, mas em curso com as novas configurações do mercado, a nova disciplina com a temática sobre tecnologias e educação nos coloca para o debate: apesar da ascensão das tecnologias digitais, principalmente no âmbito educacional, de que forma essa cadeira está sendo colocada? Como uma tecnologia preparatória para o mercado de trabalho ou voltada para o desenvolvimento de técnicas que auxiliam no entendimento da história? Seria imprescindível adicioná-la no currículo em detrimento de áreas que ajudam a compreender a atual conjuntura política do país e do mundo?

REFERÊNCIAS

BIANCHETTI, Roberto Geraldo. **O modelo neoliberal e políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CES nº 2/2015, de 1º de julho de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, 02 jul. 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 10 out. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.



A REDEMOCRATIZAÇÃO BRASILEIRA E O PAPEL DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO ACADÊMICO

ARAÚJO, Orseni Pequeno
Universidade Federal do Ceará (UFC)
orseniaraujo@hotmail.com

Eixo temático 2: Estado, sociedade e políticas educacionais

RESUMO

O estudo relaciona o processo de redemocratização brasileiro e a evolução da extensão universitária, com base nas obras de Bresser-Pereira (2012), Tavares e Freitas (2016) e Sampaio (2008). Com uma pesquisa exploratória de base bibliográfica, objetiva analisar se o processo de redemocratização estimulou debates sobre a extensão universitária e como essas discussões influenciaram a evolução dessa dimensão. Tem-se que a redemocratização foi fundamental para ampliar os debates sobre a extensão, fator decisivo na evolução da extensão universitária.

Palavras-chave: Redemocratização. Sociedade. Extensão. Universidade.

1 INTRODUÇÃO

No século passado, o Estado brasileiro teve sua frágil democracia ameaçada por governos autoritários. Na luta pela retomada das garantias individuais, o Brasil passou por um processo de transição democrática que teve início, de acordo com Bresser-Pereira (2012), em 1977, quando a burguesia brasileira se opôs às medidas autoritárias do governo Geisel e se engajou nas ações a favor da democracia.

No mesmo período, a educação superior brasileira também enfrentava um processo de democratização, sob efeito da Reforma Universitária de 1968.

Entre os vários pontos tratados na reforma, estava a extensão universitária. De acordo com Tavares e Freitas (2016), esse destaque na Reforma Universitária, ainda que pequeno, com a extensão percebida como uma “via de mão única”, representa o ponto de partida para o estudo da extensão.

Tendo a universidade como “uma instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber” (CHAUI, 2003, p. 5), entendendo a extensão universitária como um processo que “viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Estado” (FORPROEX, 1987), este trabalho é construído a partir do seguinte problema: o processo de redemocratização do Estado brasileiro influenciou as discussões sobre o papel da extensão na Universidade Pública?



Diante do exposto, a partir de uma pesquisa exploratória de base bibliográfica, este trabalho tem por objetivo analisar possível influência do processo de redemocratização brasileiro para a ampliação das discussões sobre a extensão nas universidades públicas e como esses debates influenciaram a evolução da extensão universitária.

A literatura básica que norteia este trabalho, dividido em três capítulos, destaca os seguintes autores: Bresser-Pereira (2012), Tavares e Freitas (2016) e Sampaio (2008).

2 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO CONTEXTO DOS PACTOS POLÍTICOS NACIONAIS

O processo de redemocratização do Estado brasileiro é recente, data da segunda metade da década de 70, como também é novo o processo de implantação de Universidades Públicas no Brasil, iniciado na década de 20. Ainda mais atual é a discussão sobre o papel da extensão universitária como instrumento do exercício democrático a partir da academia.

Se a extensão universitária é o instrumento que promove essa troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular (PNEU, 2012), é fundamental, no estudo da evolução do papel da extensão universitária, que sejam consideradas as questões próprias da sociedade em cada época, visto que a Universidade não atua dissociada da sociedade.

Nesse sentido, com o propósito de relacionar as questões outras do Estado com a temática da extensão universitária, tomaremos a interpretação da sociedade a partir dos pactos políticos nacionais, proposta por Bresser-Pereira (2012), como base para a fundamentação deste trabalho, visto que a abrangência da análise do autor supracitado, a partir de 1930, coincide também com a fase inicial da implantação de universidades no Brasil, bem como oferece bases fundamentais para o entendimento do processo de reconstrução da democracia brasileira.

2.1 PACTO NACIONAL-POPULAR DE 1930 – A EXTENSÃO COMO VIA DE MÃO ÚNICA

Para Bresser-Pereira (2012), o início do governo de Getúlio é o marco inicial do Pacto Nacional-Popular de 1930, marcado pelo autoritarismo e industrialização.

Ao longo do Pacto de 1930, o ensino superior brasileiro começava a se estruturar. Nessa fase, a extensão era pouco trabalhada. O que resta claro com a Reforma Rocha de Vaz, que determinava que as novas universidades deveriam seguir o modelo oferecido pela Universidade do Rio de Janeiro. Segundo Brito e Cunha (2009), sem considerar as questões locais e as necessidades regionais.



Apesar disso, é possível perceber avanços, como a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930. No ano seguinte, houve a publicação do Decreto 19.851, que dava maior relevância à Universidade e colocava a extensão universitária como organização fundamental da vida social universitária.

A expansão universitária ocorrida até 1963 foi limitada, seja pelo baixo número de instituições (cerca de 20) ou pelo caráter elitista que ainda predominava na educação superior.

Esse cenário começa a mudar no início da década de 60, quando as classes populares começam a se mobilizar em torno das “reformas de base”. O movimento popular foi silenciado com o Golpe de 1964, mas a voz que vinha das Universidades continuou a ecoar.

2.2 PACTO AUTORITÁRIO-MODERNIZANTE DE 1964 – ALICERÇANDO A EXTENSÃO

Com o Golpe Militar de 1964, o Pacto de 1930 deu lugar ao Pacto Autoritário-Modernizante, que manteve a estratégia desenvolvimentista do período anterior, mas retirou da coalizão de classes os trabalhadores (BRESSER-PEREIRA, 2012).

A classe trabalhadora só conseguiu avançar, de fato, na luta pela redemocratização quando parte da burguesia nacional, que sempre esteve ao lado dos militares, abandonou o Pacto Autoritário-Modernizante e se colocou ao lado da sociedade, insatisfeita com um conjunto de medidas extremamente autoritárias adotadas pelo então presidente Ernesto Geisel (BRESSER-PEREIRA, 2012).

Nas Universidades, a ditadura já havia causado severos danos, cerceando o debate, limitando o alcance de pesquisas e retirando a autonomia dos professores. Paradoxalmente, em 1968, temos a aprovação da Reforma Universitária (Lei 5.540/68) pelo governo militar.

Tavares e Freitas (2016) afirmam que a Lei 5.540/68 abriu ampla discussão sobre os objetivos, funções e contribuições da educação superior no Brasil. Mesmo sem destaque no texto da lei, a extensão universitária foi beneficiada pelas discussões promovidas pelo movimento estudantil no processo de construção da Reforma Universitária (TAVARES; FREITAS, 2016).

O que se construiu, de fato, com a Reforma Universitária de 1968, foram as bases de um plano nacional democrático para a educação superior brasileira.



2.3 PACTO DEMOCRÁTICO-POPULAR DE 1977 – RESSURGIMENTO NO EMBALO DEMOCRÁTICO

Segundo Sampaio (2008), os militares estavam dispostos a realizar a transição para a democracia, mas preocupavam-se em entregar muito poder às classes populares. Realizada a transição democrática, o sentimento popular era de euforia. Eleito indiretamente para ser vice de Tancredo Neves, José Sarney assume o posto de chefe do Executivo e fracassa.

No campo da redemocratização tivemos a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, marco principal desse novo período da história política brasileira. No âmbito educacional, a Universidade se reestrutura no intuito de retomar seu lugar na sociedade como espaço de conhecimento e liberdades.

Antes mesmo da promulgação da Constituição Federal de 1988, o Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão (1987) já destacava a necessidade de institucionalizar a prática extensionista, objetivando reduzir a distância entre a atividade acadêmica e os interesses concretos da população. Pode-se afirmar que esse realinhamento das instituições do Estado, em especial as Universidades, é consequência da escalada democrática desse período.

Contudo, é apenas em 1985, finalizada a transição para o regime democrático, que a universidade ganha novo fôlego. De acordo com Brito e Cunha (2009, p. 58), a universidade passa a ser “protagonista do movimento pela democratização [...] reafirmou sua importância, inclusive para ser consultada nas questões de vida cotidiana e política do país.”

Nessa virada democrática, a extensão universitária se destaca e avança no sentido de sua institucionalização. Tudo isso antes mesmo da Constituição Federal de 1988 preceituar “a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (BRASIL, 1988, art. 207).

A partir do reconhecimento constitucional, no berço da redemocratização, a extensão avança dentro das universidades e ganha maior atenção social e política.

2.4 PACTO LIBERAL-DEPENDENTE DE 1991 – TEMPOS DE AFIRMAÇÃO

De acordo com Marin e Oliveira (2012), o novo pacto só foi consolidado após a implementação do Plano Real e a eleição de Fernando Henrique Cardoso, que não logrou êxito nas questões econômicas.

O fracasso das ideias neoliberais contribuiu para uma mudança no cenário político brasileiro, culminando com a eleição do presidente Lula em 2002.

Após sucessivos fracassos políticos, a partir de distintos pactos políticos, num cenário em que, segundo Meneguello (2008), o período pós-redemocratização tem sua trajetória



marcada pelo descrédito no sistema representativo, o governo Lula consegue construir um novo pacto nacional, democrático e popular.

Foi no Pacto de 1991 que a educação superior brasileira deu um salto de qualidade e que a extensão foi institucionalizada, ao menos em termos políticos. Esses avanços, porém, demoraram a acontecer.

Os primeiros avanços vieram no governo FHC, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabeleceu como finalidade da educação superior “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.” (BRASIL, 1996, Art. 43, Inciso VII).

Em 2001, veio o Plano Nacional de Educação (PNE), complementar a LDB e estabeleceu que os cursos de graduação no ensino superior deveriam reservar pelo menos 10% de seus créditos para as ações extensionistas.

Assim, com amparo na legislação federal, compondo o tripé universitário e conquistando espaço nos currículos da graduação, a extensão logra êxito em seu projeto de institucionalização.

O Estado reforça esse entendimento com a criação do Programa de Extensão Universitária (ProExt), em 2003, cuja finalidade era apoiar as IES públicas através do financiamento de ações de extensão que contribuíssem para a implementação de políticas públicas.

Ao final do Pacto Liberal-Dependente, tanto o Estado brasileiro quanto a extensão universitária celebravam avanços e buscavam estabilidade.

2.5 PACTO DEMOCRÁTICO-POPULAR DE 2005 – GANHOS, PERDAS E DÚVIDAS

Com a premissa de ser um governo desenvolvimentista e atacar as questões sociais, o governo Lula desenvolveu programas não apenas para reduzir as desigualdades sociais, mas também fortalecer o mercado interno, distribuindo renda, garantindo um reajuste real do salário mínimo e desenvolvendo a economia.

Pelo período em que desenvolveu sua pesquisa, Bresser-Pereira não se aprofunda na avaliação do governo Dilma Rousseff, limitando-se a considerar a gestão da presidenta como uma continuidade do Pacto de 2005.

Considerando, no entanto, a experiência do autor enquanto servidor da Pró-reitoria de Extensão da Universidade Federal do Ceará (UFC), desde o ano de 2014 até os dias atuais, faz-se uma análise do período não coberto pela pesquisa de Bresser-Pereira (2012), ao menos no que diz respeito à evolução da extensão universitária.



Com a criação do ProExt, ainda no pacto anterior, a extensão viveu nesse novo pacto, até onde Bresser-Pereira se propôs a analisar, um período de avanços, com ampliação das atividades extensionistas, do público-alvo das ações e o incremento no número de alunos extensionistas, este último resultado facilitado pela Lei 12.155 de 2009, que instituiu o pagamento de bolsas de extensão para alunos de graduação das IES públicas.

Na conjuntura do Golpe de 2016, que culminou com o impeachment da presidenta Dilma, a experiência do autor mostra que o impacto maior do desarranjo político e econômico no Brasil recaiu sobre o ProExt. Entre 2014 e 2016, ainda no governo Dilma, o número de ações contempladas caiu em mais de 50%. Desde 2016, na iminência do golpe, não foram lançados novos editais.

Em termos gerais, ainda não é possível mensurar o impacto da descontinuidade do Programa de Extensão Universitária sobre as atividades de extensão, especificamente, e para a Universidade como participante direto e legítimo da ação social.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro da delimitação proposta por este trabalho, resta claro que as várias mudanças de governo, as características inerentes a cada período e a construção das coalizões de classes que participam diretamente das gestões impactam diretamente o processo democrático e interferem em maior ou menor grau nas diferentes áreas do Estado, entre as quais a Educação, setor no qual está inserido o objeto deste estudo.

Conclui-se do exposto que o processo de redemocratização foi fator fundamental para a ampliação das discussões sobre o papel da extensão na universidade pública, seja com o movimento estudantil cobrando da universidade, ainda durante o Regime Militar, o cumprimento de sua função social de oferecer contribuições às questões da sociedade, ou com a iniciativa dos Pró-reitores de Extensão em criar um Fórum Nacional para discutir a extensão como ferramenta de democratização do conhecimento acadêmico, antes mesmo da Constituição Federal de 1988.

Tem-se ainda que os debates provocados no berço da redemocratização foram decisivos para a evolução e institucionalização da extensão universitária, culminando com o reconhecimento constitucional da atividade extensionista, e depois com as garantias legais proporcionadas através da LDB e do PNE.

Destaca-se, de maneira complementar, que, mesmo alinhada diretamente com os objetivos sociais e democráticos da Universidade Pública, a atividade extensionista ainda não recebe a mesma atenção que o ensino e a pesquisa, seja em termos de espaço no currículo acadêmico, ou mesmo na capacidade de captar recursos.



Tem-se, finalmente, que a extensão, enquanto conquista social, mais que um resultado indireto do processo democrático é parte deste e, como tal, deve atuar sempre no sentido de fortalecê-lo, afinal, a democracia é sustentada por um conjunto de direitos, e como é da característica dos direitos a historicidade, o que se conquistou ontem, precisa ser fortalecido a cada amanhã, sob pena de ser violado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 18 maio 2018.

BRASIL. Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 abr. 1931. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 maio 2018.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 19 maio 2018.

BRASIL. Lei n. 12.155, de 23 de dezembro de 2009. Dispõe sobre a concessão de Bônus Especial de Desempenho Institucional - BESP/DNIT aos servidores do Departamento Nacional de Infra-Estrutura de Transportes - DNIT; altera as Leis nºs 11.171, de 2 de setembro de 2005, 10.997, de 15 de dezembro de 2004, 11.907, de 2 de fevereiro de 2009, e 11.507, de 20 de julho de 2007; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 dez. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Lei/L12155.htm>. Acesso em: 18 maio 2018.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 nov. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm>. Acesso em: 19 maio 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 18 maio 2018.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Os três ciclos da sociedade e do estado. **Textos para Discussão**, Escola de Economia de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas FGV-EESP, São Paulo, n. 308, abr. 2012.



BRITO, Talamira Taita Rodrigues; CUNHA, Ana Maria de Oliveira. Revisitando a história da universidade no Brasil: política de criação, autonomia e docência. **Aprender**: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação. Vitória da Conquista: Edições UESB, ano VII, n. 12, p. 43-63, 2009. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/4260/pdf_231>. Acesso em: 18 maio 2018.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Editores Associados, n. 24, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

FÓRUM NACIONAL DOS PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS. Conceito de extensão, institucionalização e financiamento. In: ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS, 1., 1987, Brasília. **Anais...** Brasília, DF, 04-05, nov. 1987. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

FÓRUM NACIONAL DOS PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, maio 2012. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

MARIN, Pedro de Lima; OLIVEIRA, Ana Claudia Pedrosa de. Pactos políticos e reformas administrativas no Brasil. In: ENCONTRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E GOVERNO, 5., 2012, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPAD, 18-20 nov. 2012.

MENEGUELLO, Rachel. Redemocratização, arranjos partidários e pactos políticos: desafios à construção das instituições e da cidadania no Brasil. In: CARDOSO JÚNIOR, José Celso; SIQUEIRA, Carlos Henrique R. de. (Org.). **Diálogos para o desenvolvimento**. Brasília, DF: Ipea, 2009.

SAMPAIO, Plínio de Arruda. Vinte anos da Constituição Federal: avanços e desafios para as políticas públicas e o desenvolvimento nacional. In: CARDOSO JÚNIOR, José Celso; SIQUEIRA, Carlos Henrique R. de. (Org.). **Diálogos para o desenvolvimento**. Brasília, DF: Ipea, 2009.

TAVARES, Christiane Andrade Regis; FREITAS, Katia Siqueira de. **Extensão Universitária: O Patinho Feio da Academia?** Jundiá: Paco Editorial, 2016.



A TEORIA DO CAPITAL HUMANO: A MERCADORIA EDUCAÇÃO NA ORDEM DA MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL

PEIXOTO, Francisca Valéria de Sales
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
fvalerisp3@yahoo.com.br

ARAUJO, Jessika Candido
Universidade Federal do Ceará (UFC)
jessikaaraujo55@hotmail.com

ZIENTARSKI, Clarice
Universidade Federal do Ceará (UFC)
clarice.zientarski@ufc.edu.br

Eixo temático 2: Estado, sociedade e políticas educacionais

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar a *Teoria do Capital Humano* e suas implicações para a captura da subjetividade dos indivíduos mediante uma lógica mercantil da educação. Para alcançar tal intento adota-se como método de pesquisa o Materialismo Histórico Dialético e como metodologia de trabalho utiliza-se a pesquisa bibliográfica. Como resultado preliminar, tem-se que a lógica do *Capital Humano* agudizou a crescente precarização educacional com os princípios de *reprodução societal* marcada pela individualidade egoísta.

Palavras-chave: Teoria do capital humano. Mundialização do capital. Reprodução societal.

1 INTRODUÇÃO

A reprodução societal, no atual nível de desenvolvimento do capitalismo, precisa ser compreendida na realidade concreta, tendo por base as múltiplas determinações que a envolvem e que dão forma a uma sociedade real. Sociedade marcada pela exploração das capacidades humanas de produção (DUARTE, 2004) e que intensificam os processos de estranhamento do homem e de sua vida, operando uma subsunção *formal* ou/e *real* da subjetividade do indivíduo à lógica do capital.

É nessa perspectiva que o presente trabalho se materializa, ao investigar a *Teoria do Capital Humano* e como tal concepção teórica, na conjuntura de mundialização financeira, tem favorecido a mercantilização da educação, capturado as subjetividades dos indivíduos ao submetê-las às diretrizes do sistema capitalista. E, é diante da relação simbiótica entre *Teoria do Capital Humano*, mundialização financeira e mercantilização da educação, que se formulou a problemática central deste estudo: é possível em uma



ordem global na qual o capital passou a exigir cada vez mais a *captura integral da subjetividade* do indivíduo haver uma educação humanizadora?

Ao adotar-se essa problematização, define-se como questão básica do trabalho: o que é *Teoria do Capital Humano*? E, constrói-se como hipótese da pesquisa que a lógica do *Capital Humano* agudizou a crescente precarização educacional com os princípios de *reprodução societal* marcada pela individualidade egoísta.

Para comprovar essa hipótese, adota-se como objetivo deste trabalho a análise da *Teoria do Capital Humano* e suas implicações para a captura da subjetividade dos indivíduos mediante uma lógica mercantil da educação. Como ferramenta de investigação adota-se pesquisa bibliográfica (FRIEDMAN, 1984; SCHULTZ, 1973; ALVES, 1997), centrada no método Materialista Histórico Dialético, tendo por compreensão que os mediadores, método e metodologia, adequadamente estabelecidos, possibilitam o desvelamento do real concreto nos fenômenos estudados – outrora, o real manifesto apenas em sua aparência, passa a manifestar-se em sua essência.

O trabalho por seu turno encontra-se estruturado em três seções, sendo que na primeira se discorre sobre a *Teoria do Capital Humano* e como tal concepção teórica encontra-se assentada nos princípios individualistas do mercado. Na segunda seção apresenta-se a mundialização do capital e seus impactos sobre a educação, processo que tem resulta na desumanização humana. E na terceira seção, expõem-se as conclusões do estudo.

2 A TEORIA DO CAPITAL HUMANO: A FORÇA DO MERCADO

No século XVIII, Smith (1988) já discorria sobre as *forças do mercado* em sua obra *A Riqueza das Nações*, destacando o esforço humano e sua importância para as nações. Em seu estudo o autor aproximou-se do que hodiernamente compõe a *Teoria do Capital Humano* ao afirmar que o “[...] esforço natural de cada indivíduo no sentido de melhorar sua própria condição [...]”, em situações socioeconômicas adversas, ou não, “é um princípio tão poderoso, que ele é capaz, sozinho e sem qualquer ajuda”, seja do Estado, do mercado ou das esferas sociais, “[...] não somente de levar a sociedade à riqueza e à prosperidade, mas de superar centenas de obstáculos impertinentes com os quais a insensatez das leis humanas muitas vezes obstacula seus atos.” (SMITH, 1996, p. 54).

Na década de 1950, essa discussão, em torno do *fator humano*, tomou protagonismo com os estudos realizados na Universidade de Chicago sob a coordenação de Theodore Schultz, juntamente com Gary Becker e Jacob Mincer. Schultz e seus colaboradores fundamentando-se em estudo sobre o soerguimento econômico japonês no pós-guerra (décadas de 1950-70) – berço do sistema toyotista, um dos pilares da reestruturação



produtiva – formularam a *Teoria do Capital Humano*, tendo a educação como um de seus paradigmas: “ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à disposição. Esta é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar o seu bem-estar.” (SCHULTZ, 1973, p. 33).

O princípio formulado por Schultz, do investimento no *fator humano*, influenciou os debates político-econômicos nos anos que se seguiram a década de 1950, sobretudo entre os liberais, destacando-se Milton Friedman, economista norte-americano da Escola de Chicago, que em sua obra icônica *Capitalismo e Liberdade* (1962) sustentou o pressuposto-base da doutrina neoliberal – no que chamou de capitalismo competitivo, alicerçado na propriedade privada e no mercado regulador: “[...] só há dois meios de coordenar as atividades econômicas de milhões. Um é a direção central utilizando a coerção – a técnica do Exército totalitário moderno. O outro é a cooperação voluntária dos indivíduos – a técnica do mercado.” (FRIEDMAN, 1984, p. 21).

Para Friedman a base central da ordem social é o mercado, regulador das relações sociais, seja das vontades individuais ou políticas. Ele entende que em uma sociedade livre – capitalista e democrática – os cidadãos devem usufruir dos princípios/valores da competição, da propriedade privada nas quais as virtudes/qualidades dos indivíduos devem ser estimuladas/preservadas, sem fazer distinção entre eles. “Nosso sistema atual de educação”, diz Friedman, sobre a educação americana, quando esta gera políticas sociais permanentes ou de acesso generalizado, “longe de igualar oportunidades, está fazendo muito provavelmente o contrário [...]” (FRIEDMAN, 1984, p. 89).

Os princípios básicos do liberalismo – a propriedade privada e o mercado livre, como pressuposto do esforço e da liberdade individual – revelou, semelhantemente para Hayek (1987) – membro da chamada *Escola Austríaca* de economia – a melhor maneira de orientar os esforços individuais. A ordem socioeconômica, no dizer de teóricos como Hayek (1987) e Friedman (1962), deveria ser regida pelas forças impessoais do mercado, extinguindo o Estado interventor e erguendo o Estado Mínimo.

3 MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL: A FINANCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

A educação, tomado como “mercadoria-chave” (CHESNAIS, 1996), em um ambiente global competitivo torna imperiosa a formação cada vez mais intensa do *capital humano*, “por isso, a questão da formação e da produção do conhecimento passaram a ser de fundamental interesse das empresas, especialmente das transnacionais.” (CATANI et al, 2001, p. 69). A globalização está intimamente conectada ao capitalismo possibilitando a este um dinamismo mais acelerado, tornando-o “cada vez mais organizado através da



dispersão, da mobilidade geográfica”, das “respostas flexíveis nos mercados de trabalho, nos processos de trabalho e nos mercados de consumo, tudo isso acompanhado por pesadas doses de inovação tecnológica, de produto e institucional.” (HARVEY, 1992, p. 150-151).

Embora a globalização ainda seja um fenômeno de conceituação polissêmico, não se pode negar sua relação unívoca com a *mundialização do capital*. Se para Ianni (1998), a globalização é um processo “histórico-social de vastas proporções, [que] rompe e recria o mapa do mundo, inaugurando outros processos, outras estruturas e outras formas de sociabilidade, que se articulam e se impõem aos povos, tribos, nações e nacionalidades”; a mundialização seria, segundo Chesnais (1996) um novo perfil do capitalismo mundial, a moldar as estruturas de comando, desempenho e regulação, não apenas do capital, mas, também, das estruturas sócio-políticas resultando, segundo Catani et al. (2001, p. 79), na internacionalização financeira – acúmulo de capital, políticas neoliberais, desregulamentação, privatização, desmantelamento das conquistas sociais e democráticas.

A globalização é a face translúcida da *mundialização do capital*, mas paradoxalmente ela contém em seu metabolismo histórico-social o germe do processo *civilizatório humano-genérico*, a capacidade de *re-criar* o ser humano na dialeticidade entre objetivação/subjetivação e no estranhamento do gênero humano *em-si* e *para-si*. Ela possui algo de “admirável mundo novo”, que “ao criar verdadeiros indivíduos histórico-mundiais, [liberta-os] dos preconceitos locais e regionais”, mas, ela também mascara a contradição entre *mundialização do capital* e processo *civilizatório humano-genérico* pois este “desmancha-se no ar quando penetramos no espírito que agita este processo em marcha — a busca da rentabilidade universal.” (ALVES, 1997, p. 171).

Sob o jugo da globalização, o *sujeito criador* é subsumido à lógica da *mundialização do capital*, no qual a *subsunção real*, na intensificação do estranhamento do trabalhador, sua coisificação e personalização da máquina, da mercadoria, subvertem as potencialidades da realização humana, gerando um “estranhamento universal, de degradação do homem, que torna-se um nada, senão uma mera ‘carcaça do tempo’, [pois] sob o sistema produtor de mercadorias, ‘o tempo é tudo, o homem é nada — quando muito, é a carcaça do tempo’ (MARX, 1985a: 57-58).” (ALVES, 1997, p. 168).

Nesse contexto, as políticas educacionais subordinadas a ordem sociometabólica do capital – na relação entre neoliberalismo, globalização, mundialização do capital e reestruturação produtiva –, são moldadas para cumprirem o papel de reprodutor sistêmico do capital. Sendo assim, no *jogo das sobras* da globalização, que busca mascarar/enevoar/ocultar a realidade concreta.



4 CONCLUSÃO

Para os teóricos do *Capital Humano* o conhecimento na forma de capital e a decisão de adquiri-lo, por investimento na capacitação, é tomado como uma deliberação individual ou das partes interessadas em melhorar e/ou aumentar a produtividade. Com a *Teoria do Capital Humano* subordina-se, de forma controlada, a função social da educação às demandas do capital em vista que a função da educação é compreendida não para formação humana, mas para habilitar, de forma distinta, os diferentes grupos sociais – técnica, sociocultural e ideologicamente – para o trabalho.

A questão da desigualdade social é deslocada dos desajustes socioeconômicos e políticos, ou seja, das diferenças de classe, logo da luta de classe, para o âmbito da responsabilidade do indivíduo em função de seus méritos. Passa-se a justificar a estratificação social na relação direta entre a melhor qualificação profissional/escolarização e a diminuição da pobreza, seja do indivíduo ou da nação.

Na contramão desta teoria, deve-se compreender que a lógica do “investimento em si mesmo” conduz ao engodo de que o indivíduo é o responsável exclusivo por seu sucesso ou fracasso em um sistema excludente como o capitalista. Este princípio afirma a lógica da mercantilização do próprio homem, visto como capital, o que assevera a ideia de que o *Capital Humano* agudiza a crescente precarização educacional com os princípios de *reprodução societal* marcada pela individualidade egoísta.

As desigualdades sociais estão vinculadas a exploração do homem pelo homem, em uma estrutura econômica desumana, individualista, egoísta. Não seria o mero esforço humano (individual) ou a *mão invisível do mercado* os responsáveis pela transformação da realidade do indivíduo, mas a mudança do próprio modo de produção capitalista, gerador da exclusão social e dos processos de estranhamento que possibilita a real modificação das condições de vida dos sujeitos histórico-sociais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. A “globalização” como perversidade planetária do capital. *Lutas Sociais: Revista do Núcleo de Estudos de Ideologias e Lutas Sociais (NEILS)*, Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais – PUC/SP, 1997.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educação & Sociedade*, v. 22, n. 75, 2001.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. Tradução Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.



DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

IANNI, Octavio. As ciências sociais na época da Globalização. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 13, n. 37, 1998.

SCHULTZ, Theodore William. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Tradução Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas (1776). Tradução de Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultura, 1996.



ACESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS ALUNOS ADVINDOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NO IFRN/SANTA CRUZ

SILVA, Rosângela Araújo da
Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)
rosangela.silva@ifrn.edu.br

MELO, Amanda Raphaela Pachêco de
Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)
amanda_raphaela1995@hotmail.com

CAMPÊLO, Rita de Cássia Shirlyane Vasco
Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)
ritadecassia220397@gmail.com

Eixo temático 2: Estado, sociedade e políticas educacionais

RESUMO

A finalidade do trabalho é apresentar uma análise sobre o acesso, a permanência e o êxito dos alunos oriundos das políticas públicas na Lic. em Matemática no IFRN/Campus Santa Cruz. A metodologia é qualitativa e quantitativa, utilizando-se de documentos oficiais e suas análises. As duas turmas estudadas iniciaram após a lei das cotas, e tem alunos matriculados e formados. Ambas as turmas mostram percentualmente melhores resultados dos alunos cotistas. As políticas garantem o acesso, mas são necessárias outras ações para possibilitar o êxito.

Palavras-chave: Acesso. Ensino superior. Permanência e êxito. Política das cotas.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem o escopo de expor uma análise sobre o acesso, como política pública para alunos oriundos das escolas públicas, e verificar a permanência e o êxito destes discentes no Curso de Licenciatura em Matemática no Campus Santa Cruz do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), esta inclusão social está assegurada pela Lei nº 12.711/12.

Os processos seletivos para o Curso de Licenciatura em Matemática no Campus Santa Cruz do IFRN, realizados após a legislação cotista, das 40 vagas anuais ofertadas, tem-se 20 vagas destinadas para candidatos provenientes da Escola Pública, destas são 10 direcionadas aos estudantes advindos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita. Neste estudo foram avaliadas as turmas que ingressaram em 2013 e 2014.



O intuito desta análise é revelar como a instituição adota a legislação asseverando o acesso, mas também visando uma formação docente de qualidade, a permanência e o êxito dos alunos cotistas. Assim, percebe-se que ocorre a oferta de projetos e programas que possibilitam aos alunos do Curso de Licenciatura em Matemática sucesso no Ensino Superior e, por conseguinte, na profissão escolhida.

A metodologia deste trabalho está inserida no campo dos estudos qualitativos e quantitativos, com a pesquisa bibliográfica e documental (GIL, 2008), examinando-se documentos institucionais, dentre os quais, planilhas oriundas da Secretaria Acadêmica do *Campus* e às apreciações destes em relação à forma de ingresso e a quantidade de matriculados e formados no Curso de Licenciatura em Matemática.

2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

Em 2012, foi implementada uma política pública educacional visando o acesso e a inclusão social nos Cursos Superiores nas Instituições Federais de Ensino, através da Lei nº 12.711/12 sancionada em 29 de agosto de 2012, destacamos seu primeiro artigo:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2012).

De acordo com Oliveira (2010), as políticas públicas educacionais são tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. A lei proporciona um retorno à sociedade, possibilitando o acesso de alunos desprivilegiados ao Ensino Superior.

Nesta política, o argumento fundamental utilizado foi que os estudantes egressos de escolas públicas não estão nas mesmas condições de concorrência que os alunos provenientes das escolas privadas. Sendo um dos problemas do Brasil, as desigualdades entre ricos e pobres, a legislação emerge como revide à desigualdade, os argumentos para a formulação das cotas direcionadas aos critérios socioeconômicos se devem da verificação de que o acesso ao Ensino Superior em instituições públicas é voltado notadamente às camadas médias e altas (PIKETTY, 2015).

Nestesentido, Campello (2017, p. 14) afirma sobre o afrontamento das desigualdades, a busca da universalização e do enfrentamento das iniquidades em educação, [...] e a resposta foi imediata: milhões de jovens na escola na idade certa, jovens negros e negras

nas universidades [...]. A autora salienta ao discutir o acesso ao Ensino Superior: "No período de 2002 a 2015, o acesso ao ensino superior, incluindo mestrado e doutorado, foi ampliado para toda a sociedade. Enquanto que o acesso ao conjunto da população quase dobrou, para os 20% mais pobres foi multiplicado 23 vezes." (CAMPELLO, 2017, p. 22).

O contexto apresentado foi defendido também pelos autores Bertúlio, Duarte e Silva (2011), quando afirmam que as cotas para o Ensino Superior se tornam um instrumento poderoso de incluir socialmente pessoas desfavorecidas. A nova 'Lei de Cotas' é um passo extraordinário e representativo para a democratização das políticas públicas de acesso à educação superior pública, assim como, traz um impacto de inclusão social significativo nas instituições de Ensino Superior, pois irá ser um fator decisivo na diversificação ou modificação das elites brasileiras nas próximas gerações (DOURADO, 2013).

A partir da Lei nº 12.711/12, o IFRN segue as determinações legais para distribuir as 40 vagas anuais para o Curso de Licenciatura em Matemática, sendo 20 destas vagas para os alunos que cursaram todo o Ensino Médio em Escolas Públicas, destas 20 vagas são destinadas 10 para os candidatos com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo.

Neste estudo foram pesquisadas as turmas ingressantes de 2013 e 2014, estas turmas atualmente possuem alunos formados e matriculados. Considerando que alguns alunos cancelam a matrícula na primeira semana, são convocados os suplentes, então se verifica mais de 40 matriculados nas turmas inicialmente.

A turma 2013 tem seus quantitativos expostos na tabela 01, da seguinte maneira:

Tabela 1 – Situação da Turma 2013 no Curso de Licenciatura em Matemática do IFRN/Campus SC

Forma de Ingresso	Mat. Iniciais (MI)		Mat. ou Formados(MF)		Percentual MF/MI
Renda ≤ 1,5 s. m.	10	22,7 %	07	55,6 %	70,0 %
Qualquer Renda	11	25,0 %	04	11,1 %	36,4 %
Seleção Geral	23	52,3 %	08	33,3 %	34,8 %
Total	44	100,0 %	19	100,0 %	-----

Fonte: Instituto Federal do Rio Grande do Norte (2018).

A turma ingressante em 2013 tem um percentual de 70% dos alunos permanentes ou exitosos, estudantes originários do sistema de cotas em virtude da renda familiar, e 36,4% nos provenientes de escolas públicas, sem comprovação de renda. A média destes percentuais é 53,2%, ou seja, mais da metade dos alunos ainda permanecem ou já são desta política pública, mostrando a sua inclusão social.



Tabela 2 – Situação da Turma 2014 no Curso de Licenciatura em Matemática do IFRN/Campus SC

Forma de Ingresso	Mat. Iniciais (MI)	Mat. ou Formados(MF)	Percentual MF/MI		
Renda ≤ 1,5 s. m.	10	24,4 %	03	21,4 %	30,0 %
Qualquer Renda	10	24,4 %	04	28,6 %	40,0 %
Seleção Geral	21	51,2 %	07	50,0 %	33,3 %
Total	41	100,0 %	14	100,0 %	----

Fonte: Instituto Federal do Rio Grande do Norte (2018).

O percentual dos alunos que iniciaram em 2014, é um pouco diferente, tem-se 30% dos alunos provenientes do sistema de cotas em virtude da renda familiar, e 40,0% nos discentes advindos de escolas públicas, sem comprovação de renda. A média destes percentuais é 35,0%, menor que a turma anterior, mas significativamente continua maior que os alunos advindos da seleção geral.

Ao considerarmos as duas turmas que já possuem alunos formados e que ingressaram após a lei de cotas, podemos afirmar que as políticas públicas como ações afirmativas podem gerar mudanças na sociedade. Tivemos mais um avanço, que se insere no acesso do aluno a educação superior, o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014 - 2024, Lei 13005/2014, no texto legal, o termo “acesso” é largamente tratado nos documentos que abordam da regulação das políticas educacionais, nos referidos documentos, a terminologia nem sempre é clara, de acordo com os autores Silva e Veloso (2010).

A lei assegura o acesso destes alunos provenientes das escolas públicas, porém a permanência e o êxito dependerão de outros fatores e ações que ocorrem dentro da instituição, muitas delas provenientes de outras políticas públicas direcionadas ao Ensino Superior, para que ocorra a possibilidade de uma mudança e ascensão social, com uma profissão conquistada.

Neste intuito, é imprescindível ressaltar a responsabilidade social do IFRN, mostrando as diversas ações, projetos e programas que foram oferecidos aos alunos, contribuindo para complementar as suas trajetórias acadêmicas.

Com o objetivo de propiciar a continuidade e a finalização do Curso de Licenciatura em Matemática, ocorrem as atividades de ensino para os alunos do IFRN Campus Santa Cruz, ao mesmo tempo em que acontecem ações e programas de extensão e de pesquisa, nos quais os alunos participam. Estas atividades são promovidas pela instituição, assim como, em parcerias com outras instituições, tais como: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Projeto de pesquisa e inovação para a Formação Inicial de Professores, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e Projetos de Extensão: Atividades Didáticas com História da Matemática, Preparação para as Olimpíadas de Matemática e Programa de Aperfeiçoamento para Professores de Matemática do Ensino Médio (PAPMEM).



Temos que ressaltar que estas ações do IFRN, sejam políticas públicas ou atividades institucionais são iniciativas importantíssimas e fatores determinantes para a permanência e o êxito dos alunos do Curso de Licenciatura em Matemática do *Campus Santa Cruz*. O PIBID ficou suspenso, mas já tivemos sua retomada neste segundo semestre do ano corrente.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política pública para garantir a inclusão social dos alunos das escolas públicas no Ensino Superior foi assegurada pela Lei nº 12.711/2012, ações afirmativas como esta possibilitam as pessoas de famílias humildes terem uma chance de ascender socialmente, mudando a sua realidade e de sua família. O IFRN cumpre a determinação legal garantindo a inclusão, o estudo realizado não se atrelou apenas a garantia do ingresso, pois ao falarmos de incluir, de possibilitar uma mudança aos alunos de origem popular, a permanência e a conclusão do curso superior é tão importante quanto o acesso.

Neste sentido, evidenciamos que o IFRN tem ações importantes para possibilitar e consolidar a inclusão, tais como: PIBID, PIBIC e Projetos de Pesquisa e Extensão. Com estas ações temos um resultado positivo nas turmas de 2013 e 2014, que ingressaram após a lei de cotas, nas quais os percentuais de alunos matriculados e formados dos estudantes cotistas são maiores que dos alunos que vieram pela seleção geral.

As políticas públicas para a inclusão e avanço social e educacional da população são extremamente importantes, porém garantir o acesso do aluno é o primeiro passo. Para que este caminho da inclusão seja percorrido, fazem-se necessárias ações e programas que mantenham este aluno no Ensino Superior, permitindo qualidade e êxito em sua formação.

REFERÊNCIAS

BERTÚLIO, Dora Lúcia de Lima; DUARTE, Evandro C. P.; SILVA, Paulo V. B. **Cotas Raciais no Ensino Superior: Entre o Jurídico e o Político**. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2011.

BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.

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

CAMPELLO, T. (Coord.). **Faces da desigualdade no Brasil** – um olhar sobre os que ficam para trás. Brasil: Clacso/Flasco, 2017. (Agenda Igualdade).



COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **PIBID**. Brasília: CAPES, 2012. Disponível em: <<http://capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 23 set. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **PIBIC**. Brasília: CNPq, 2014. Disponível em: <<http://www.cnpq.br>>. Acesso em: 23 set. 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. Cotas: desafios, acesso e permanência. **Revista Fórum**, Rio de Janeiro, v. 115, p. 24-24, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO DE MATEMÁTICA PURA E APLICADA. **PAPMEM**. Rio de Janeiro: IMPA, 2018. Disponível em: <http://wwwimpa.br/opencms/pt/programas/programa_ensino_medio/ensino_medio_2018_modulo1.html>. Acesso em: 24 set. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Curso de Licenciatura em Matemática**. Santa Cruz: IFRN, 2015. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br>>. Acesso em: 23 set. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN**. Natal: IFRN, 2012. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br>>. Acesso em: 24 set. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Secretaria Acadêmica do Campus Santa Cruz**. Santa Cruz: IFRN, 2018.

OLIVEIRA, Adão Francisco. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão Francisco et al. (Org.). **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiânia: Editora da PUC/GOIÁS, 2010.

PIKETTY, Thomas. **A economia da desigualdade**. Tradução A. Telles. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.

SILVA, Maria das Graças Martins da; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Acesso na educação superior: significados e tendências em curso. **Série Estudos**, Campo Grande, n. 30, p. 10-25, jul./dez. 2010.



DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DE FRAGILIZAÇÃO DAS POLÍTICAS SOCIAIS: CONTRADIÇÕES DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

RÊGO, Emny Coêlho
Instituto Federal do Ceará (IFCE)
ernny.coelho@ifce.edu.br

Eixo temático 2: Estado, sociedade e políticas educacionais

RESUMO

Analisa como a política de Assistência Estudantil aponta potencialidades na garantia do direito à educação. A análise não prescinde da contraditoriedade na qual se funda as políticas sociais no contexto neoliberal e os impactos da focalização nas respostas estatais. A metodologia empregou a pesquisa documental e bibliográfica. Observa-se que a assistência estudantil é cara à garantia do direito à educação superior, pois ancorada no reconhecimento da cidadania, objetiva a equidade de acesso e a democratização de oportunidades.

Palavras-chave: Educação. Assistência estudantil. Políticas públicas.

1 INTRODUÇÃO

As políticas públicas sociais de acesso e permanência na educação superior são matéria relativamente recente na agenda de políticas públicas no Brasil. Embora haja estudos que apontem a existência de restaurantes, casas de apoio desde a fundação das primeiras universidades, é somente com a Constituição Federal em 1988, e demais legislações que a ação estatal em ações de promoção de acesso e permanência ao ensino superior passa a acontecer de forma sistemática nas Instituições de Ensino Superior – IES.

De acordo com o Art. 1º do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, “o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, executado no âmbito do Ministério da Educação, tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.”

A expansão do ensino superior, as políticas afirmativas, os programas de assistência estudantil ocorrem não sem o tensionamento que é próprio do cenário político-econômico no qual nos situamos. A compreensão adotada neste estudo é a de que a política de assistência estudantil contribui para a democratização da educação, mas reflete os limites das respostas estatais do Estado mínimo.

O tratamento metodológico envolveu a pesquisa documental e bibliográfica. Para tanto o trabalho será desenvolvido a partir das categorias de análises que lhe dão



direcionamento, quais sejam: “1. Política Pública Social: um elemento contraditório”; momento em que empreendemos o debate sobre a concepção de política social no contexto neoliberal, “2. Da educação enquanto direito: as políticas públicas para a educação superior no Brasil”; e “3. Assistência Estudantil: uma política em construção”; e considerações finais.

2 POLÍTICA PÚBLICA SOCIAL: UM ELEMENTO CONTRADITÓRIO

O ponto de partida para esta discussão não prescinde da necessidade analisar sobre as políticas de educação e assistência estudantil na conformação da sociedade brasileira atual. As mudanças político-econômicas internacionais e as transformações por elas desencadeadas influenciaram a política social brasileira (PEREIRA, 2008).

As singularidades da política social ao nosso modo se devem à dependência econômica e política da sociedade brasileira no cenário político internacional e no mercado globalizado, e as condições histórico-políticas que condicionam o processo de “regulação social tardia” (SPOSATI, 2002) em um país que somente no final do século XX passou a reconhecer os direitos sociais já em um contexto neoliberal.

Desde a década de 1990, o Estado brasileiro vivencia sua reconfiguração visando adequar-se à lógica de mercado (PEREIRA, 2008). O acesso aos serviços básicos se dá por meio da iniciativa privada, estando disponível aos que podem pagar. O usufruto dos serviços públicos é feito - quase que por obrigatoriedade, como a única alternativa - pelos indivíduos impossibilitados de pagar por serviços de melhor qualidade (SANTOS, 2008).

O neoliberalismo inaugura o tripé da privatização, focalização/seletividade e descentralização das políticas públicas (PEREIRA, 2008), permitindo a entrada de organismos privados na prestação de serviços públicos essenciais; negociando privatizações e formulando políticas sociais fragmentadas, transformando-as em “[...] ações pontuais e compensatórias direcionadas para os efeitos mais perversos da crise [...]” (PEREIRA, 2008, p. 156).

É, pois; neste cenário que se desenvolve a política de educação e de assistência estudantil. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 figura como importante marco legal da educação enquanto direito (BRASIL, 1988). Os direitos sociais resultam do reconhecimento do poder público às demandas postas pela sociedade civil em um ininterrupto processo de contradição.

A política de assistência estudantil tem em sua gênese práticas que ensaiavam algum tipo de amparo aos alunos dos cursos superiores já desde 1928 (ARAÚJO, 2007 apud SILVEIRA, 2012). É com governo de Getúlio Vargas, que algumas indicações de ações mais estruturadas são propostas. Com a reforma do sistema de educação do país, em 1931,



denominada Reforma Moreira Campos – inicia-se a estruturação de um conjunto jurídico-legal que vai dando forma ao sistema de ensino no país (SILVEIRA, 2012).

A partir daí, a assistência estudantil começou seu processo de construção e desenvolvimento contando nas Constituições de 1934, 1937 e 1946 com artigos que ora lhe tratavam como “ajuda aos necessitados”, ora como “assistência educacional”, mas sem, contudo, status de direito social dos educandos (SILVEIRA, 2012).

A Lei de Diretrizes e Bases – nº 9.394/1996, em seu Art. 3º, regulamenta que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]” (BRASIL, 1996).

O Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, instituído pelo Decreto nº 7.234/2010, compreende a necessidade de ações que possam garantir condições de igualdade no acesso e permanência dos alunos nas Instituições de Ensino Superior – IES.

Embora haja avanços na política de Assistência Estudantil com a expansão e composição das equipes multiprofissionais e a estruturação de serviços; desafiador é o trabalho que se tem pela frente na construção de uma política pública de assistência estudantil, seja no campo jurídico-legal, seja no terreno neoliberal adverso às políticas sociais.

Certamente a política de assistência estudantil vinculada ao direito à educação incorpora importantes demandas dos movimentos estudantis como o direito a alimentação, moradia e políticas de incentivo e de permanência nas IES. Contudo, não se pode furtar essa assertiva de considerar como o cenário neoliberal impacta na formulação das respostas estatais no âmbito da assistência estudantil.

A adoção de um Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e do Sistema de Seleção Unificado – SISU, facilitando a possibilidade de intercâmbio entre estudantes e IES em todo o território nacional, aumentando o número de deslocamentos de alunos, e as políticas de ações afirmativas de cotas sociais que possibilitou o ingresso de estudantes provenientes das camadas sociais historicamente posicionadas à margem do acesso ao ensino superior no país, demandam ações que garantam as condições de permanência dos alunos na educação de ensino superior.

De acordo com o decreto, as ações da assistência estudantil deverão ser desenvolvidas nas áreas da alimentação, moradia, transporte, saúde, cultura, inclusão digital, creche, esporte, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, tendo, prioritamente, como alvo o público discente proveniente do ensino público ou com renda *per capita* de até um salário mínimo e meio, matriculado em cursos de graduação presencial nas IES.



No debate sobre o atual cenário de desmonte às políticas públicas sociais promovido pela lógica neoliberal,

[...] as discussões sobre o desenvolvimento econômico e social são orientadas pelas reformas estruturais na economia, especialmente pela política de privatização dos serviços públicos, reforma do Estado, e focalização de programas sociais para os segmentos mais vulneráveis da sociedade. (MOTA; AMARAL; PERUZZO, 2012, p. 3).

Em uma sociedade onde tudo é mercadoria, educação também é produto. Observa-se o crescimento acelerado das instituições privadas de educação superior, a formulação de políticas de incentivo ao financiamento de cursos superiores em instituições particulares (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES) e aos programas de fomento à matrículas em faculdades privadas, por meio da concessão de bolsas de estudo (Programa Universidade para Todos - PROUNI).

Políticas sociais no cenário neoliberal são caracterizadas pela elaboração de programas e ações baseadas na renda ou em sua ausência, e na monetarização das demandas sociais – tratadas como individuais – por meio da transferência de renda direta aos “beneficiários” que seguem um rígido protocolo de fiscalização, avaliação e adequação às condicionalidades e deveres necessários para que estes se mantenham na qualidade de “atendidos” (SPOSATI, 2002).

A assistência estudantil se efetiva, em grande parte, com ações de transferência de renda. Ou seja, recursos diretamente depositados nas contas dos estudantes que recorrem aos serviços privados para garantirem o suprimento de suas necessidades básicas, contribuindo para o processo de monetarização em substituição à construção de equipamentos e serviços públicos. (MACHADO, 2017, p. 250).

Os “beneficiários” neste contexto não alcançam um lugar de cidadãos com direitos; apenas usuários temporários que devem cumprir exigências a fim lhes garantir – como passes – sua permanência na condição de população atendida (SPOSATI, 2002). Tal panorama desvincula a concepção de direito da política social uma vez que esta “é operacionalizada de forma seletiva, focalizada e condicionada. Uma lógica cada vez mais comum nas políticas sociais, mas que aparecem enquanto retrocesso, contrariando aspectos universalizantes e de promoção de justiça social.” (MACHADO, 2017, p. 250).

As margens que delineiam tal concepção destacam-se na assistência estudantil como herança das políticas de reestruturação as universidades públicas, implantação de sistemas de avaliação do ensino superior, amplo investimento em financiamento público em instituições privadas e a consolidação da lógica produtivista e mercadológica na produção do conhecimento (MACHADO, 2017).



Neste contexto, a política de assistência estudantil tem sido adjetivada pela focalização, ainda que este traço possa aparentar minimizado pelo caráter prioritário da política, e não completamente excludente aos demais grupos. A destinação orçamentária e o contingenciamento dos recursos públicos limitam o acesso a estas políticas, cada vez mais para os mais pobres; e assumem o papel de eliminar os que pelo critério de renda não “necessitam” da assistência estudantil.

3 CONCLUSÕES

As reflexões por ora ensejadas, apontam que a) a política social de assistência estudantil na atualidade tem se caracterizado pela focalização do seu alcance, o que interfere no seu objetivo de democratização da permanência no ensino superior; b) tem fortemente atrelado a compreensão da permanência aos critérios de renda *per capita* que não alcança a profundidade do processo excludente e de desigualdade que se dá em complexidade; c) tem investido majoritariamente na monetarização das necessidades, transferindo individualmente aos usuários a responsabilidade por superar os riscos sociais, por meio do recebimento de suporte pecuniário e não investindo em equipamentos e serviços de qualidade como restaurantes universitários, moradias estudantis, transporte estudantil etc.

Reconhecer-se como política social em um cenário neoliberal, é confessar os limites das respostas estatais do Estado mínimo. Contudo, é também provocar estratégias de resistências ao processo de inculcação da cidadania pelo mercado e de focalização nos “necessitados”, é opor-se à lógica policialesca e fiscalizatória contra as fraudes na comprovação das condições de vulnerabilidade social; é não ceder ao esvaziamento político nas atividades realizadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto 7.234 de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Casa Civil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, v. 5, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007_2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 10 fev. 2015.

BRASIL. Decreto n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 201.

MACHADO, Fernanda Meneghini. Financiamento da assistência estudantil nas universidades federais. **Temporalis**, Brasília, ano 17, n. 33, jan./jun. 2017.



MOTA, Ana Elizabete; AMARAL, Angela; PERUZZO, Juliana. O novo desenvolvimentismo e as políticas sociais na América latina. In: MOTA, Ana Elizabete (Org.). **Desenvolvimentismo e Construção de Hegemonia**. São Paulo: Cortez, 2012.

PEREIRA, Potyara Amazoneida. **Necessidades humanas**: subsídios à crítica dos mínimos sociais. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Vivian Matias dos. Políticas Públicas em Educação: a “lógica subalternizante” vigente na América Latina e seus reflexos na universidade brasileira. **Revista Emancipação**, n. 8.1, set. 2008. semestral.

SILVEIRA, Míriam Moreira. **A Assistência Estudantil no Ensino Superior**: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras. 2012. 134 p. Dissertação (Mestrado em Política Social)–Centro de Ciências Jurídicas, Econômicas e Sociais, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2012.

SPOSATI, Aldaíza. **Regulação social tardia**: características das políticas sociais latinoamericana na passagem entre o segundo e terceiro milênio. 2002. Disponível em: <<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/clad/clad0044509.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2010.



DO SONHO À REALIDADE: OS DESAFIOS DO ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

SOUSA, Clerislânia de Albuquerque
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
clerislania@gmail.com

Eixo temático 2: Estado, sociedade e políticas educacionais

RESUMO

Este estudo tem como objetivos: estudar os desafios do acesso e permanência no ensino superior e refletir a eficácia das políticas públicas na permanência dos estudantes no ensino superior. A metodologia é de abordagem qualitativa de caráter descritivo e de procedimento técnico bibliográfico. O estudo revelou que para as camadas mais pobres da população, o sonho do acesso à universidade pública contrasta-se com a realidade em permanecer nela.

Palavras-chave: Ensino Superior. Acesso à Educação. Adversidades. Permanência.

1 INTRODUÇÃO

As políticas de acesso ao ensino superior trouxeram para as camadas populares um sonho até então considerado distante para as famílias de baixa renda: ter um filho no ensino superior. No entanto, muitas vezes, o sonho de passar em uma instituição pública contrapõe-se com as dificuldades que este, agora universitário, irá passar para permanecer na universidade. Durante muitas décadas, estudantes oriundos de escolas públicas, pessoas de baixa renda e negros não sonhavam sequer com a possibilidade de ingressar no ensino superior, quer seja pela deficiência da educação pública de base, a qual fica em situação de total desvantagem se comparada com os cursinhos preparatórios de escolas particulares ou pela condição financeira desses aspirantes universitários.

A partir desse prisma, este estudo tem como objetivo principal: estudar os desafios do acesso e permanência no ensino superior e como objetivos específicos pretende: compreender as dificuldades dos estudantes em ingressar no ensino superior, entender os fatores que dificultam a permanência dos estudantes na universidade e, por fim, refletir se as políticas públicas existentes estão sendo eficazes no que tange a permanência desses estudantes no ensino superior. Para esse estudo, a metodologia utilizada é de abordagem qualitativa, uma vez que se buscou a interpretação de um fenômeno, o seja, os desafios do acesso e permanência no ensino superior. No que tange os objetivos, a metodologia adotada é de caráter descritivo, uma vez que pretende descrever as características de determinado fenômeno. Segundo Gil (2002, p. 42), "As pesquisas descritivas têm como



objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis.”

Acerca dos procedimentos técnicos utilizados, buscou-se realizar uma pesquisa bibliográfica, onde foram examinados como referencial teórico artigos que tratam desse assunto, assim como, órgãos que disponibilizam dados sobre o assunto estudado. Conforme Gil (2002, p. 44), “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.” No próximo bloco abordaremos aspectos teóricos inerentes aos desafios de acesso e permanência no ensino superior em nosso país, tema central desse estudo.

2 DESENVOLVIMENTO

Segundo o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, a educação é um direito de todos, conforme é colocado: “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.”

Partindo dessa definição, temos em mente que todos nós temos direito efetivo a educação e que o Estado deve prover isso a toda a sociedade. Sem distinção. No entanto, infelizmente, a realidade é bem discrepante, apesar de sabermos que a educação é o alicerce central para a formação de uma sociedade mais justa e que isso impacta diretamente e positivamente na construção de um corpo social com oportunidade para todos, conforme é colocado por Dias Sobrinho (2013, p. 109):

Educação como bem público é essencial para a formação de cidadãos conscientes e, correlativa e inseparavelmente, de profissionais qualificados. Formação cidadã e capacitação profissional são aspectos co-essenciais, mutuamente referenciados e solidariamente constitutivos do sujeito social. Cidadãos-profissionais éticos e tecnicamente responsáveis e qualificados são os principais atores do fortalecimento econômico e, inseparavelmente, do desenvolvimento da nação.

Partindo disso, percebe-se a importância da educação em inúmeros contextos e disponibilizá-la para todos impacta diretamente na formação da sociedade. Sendo assim, com a ajuda da sociedade, o Estado deve prover educação de qualidade para todos. Porém, sabemos que na prática isso não acontece e se fizermos uma breve análise, perceberemos que baixa escolaridade se relaciona diretamente com pobreza, conforme



é exposto pelos dados apresentados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) (IBGE, 2017).

A pesquisa revela que o percentual de pretos e/ou pardos com 25 anos de idade ou mais que possuem o ensino médio completo ou superior incompleto foi de 29,6% no ano de 2017, e o número de brancos, considerando o mesmo segmento e ano foi de 31,5%. Considerando o mesmo ano e levando em consideração o indicador superior completo a diferença chega a dobrar. Para os pretos e pardos no ano de 2017 com 25 anos ou mais, o quantitativo de pessoas com superior completo era de apenas 9,3, enquanto que para os brancos com a mesma faixa etária era de impressionantes 22,9%, o que ratifica a premissa mencionada acerca da relação entre baixa escolaridade e pobreza, visto que os percentuais elevados se aplicam somente aos brancos.

Quando estudamos e analisamos os dados sobre o acesso ao ensino superior e vemos os números elevados de matrículas, temos em um primeiro momento a impressão que o sistema está cumprindo a sua missão: possibilitar o acesso à educação no ensino superior a todos. Segundo dados do Censo da Educação Superior, tivemos no ano de 2017 impressionantes 8.290.911 alunos matriculados em graduações e cursos sequenciais. Cabe enfatizar que na rede pública esse quantitativo é representado por 24,7% desse montante, o que representa 2.045.356 matrículas, sendo o percentual mais expressivo, 75,3%, ou seja, 6.241.307 de matrículas na rede privada. É preciso enfatizar que a pesquisa também mostra outro dado que merece destaque: comparando o ano de 2016 com o de 2017, o número de concluintes da rede pública é considerado baixo. No ano de 2016 e 2017 concluíram o ensino superior 246.875 alunos e 251.793, respectivamente, correspondendo a 21% dos que terminaram o ensino superior na rede pública. Se fizermos o mesmo comparativo com a rede privada para o mesmo período, temos os seguintes dados: 922.574 e 947.976 respectivamente, correspondendo o ano de 2017 com 79% da rede privada que concluíram o ensino superior.

Tais quantitativos mais expressivos na rede privada demonstram que as políticas de acesso ao ensino superior, tais como FIES e PROUNI, em instituições privadas estão cumprindo o seu papel, não esquecendo o fato que a oferta abundante de faculdades privadas possibilita aos alunos um maior poder de barganha. Sobre as universidades públicas o contexto ganha outro viés; desde o momento do resultado do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e a posterior inscrição no SISU (Sistema de Seleção Unificada), o futuro calouro passa por inúmeras transformações. A primeira delas é escolher o curso que, teoricamente, irá determinar para sempre a carreira que você irá seguir na sua vida. Aliado



a isso, existem, (mesmo que menores), estigmas que determinados cursos são apenas para pessoas com poder aquisitivo mais elevado, como medicina, direito e engenharias.

Acerca desse assunto, cabe enfatizar que muito ainda tem que ser mudado sobre muitos aspectos, até mesmo dentro da universidade. A partir das políticas de cotas, alunos podem pleitear vagas nos cursos de elite e muitos alunos ao iniciarem os estudos no ensino superior, deparam-se com a realidade de materiais caros e a própria adaptação em uma turma predominantemente formada por alunos com alto poder aquisitivo. Para muitos, dependendo do curso, ter que conciliar trabalho e vida acadêmica fica praticamente inviável, o que, no final das contas, faz com que o estudante acabe abandonando o sonho do ensino superior.

Apesar das inúmeras dificuldades, as universidades públicas disponibilizam bolsas para os alunos que possuem dificuldade socioeconômica, porém, o número de estudantes nessa situação é alto, o que acaba não sendo possível atender a todos.

3 CONCLUSÕES

Apesar de estar previsto na Carta Magna, o acesso à educação de qualidade e igualitária é disponibilizado para uma fatia de privilegiados da população. Conforme visto na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, a baixa escolaridade está diretamente relacionada à pobreza, o que ratifica que as populações mais pobres (negros e pardos) sempre ficam em desvantagem se comparados com pessoas de poder aquisitivo maior, o que impacta diretamente na construção de uma sociedade mais justa e com possibilidades para todos.

O estudo revelou que para as camadas mais pobres da população, o sonho do acesso à universidade pública contrasta-se com a realidade em permanecer nela. Muitos são os problemas que podem surgir, tais como: a própria adaptação no ambiente acadêmico, dependendo do curso e da forma de ingresso. Mesmo com a política de cotas ainda existe – de maneira velada – um paradigma com pessoas (pobres e negros, em sua maioria), ao ingressarem em cursos considerados de elite. Outro fator a ser mencionado diz respeito a conciliar a vida acadêmica com o trabalho, muitas vezes tendo que escolher um dos dois.

Cabe enfatizar a existência de políticas públicas dentro das universidades públicas que visam manter esses estudantes dentro da universidade, no entanto, o número de alunos que não concluem o ensino superior ainda é alto, o que reflete um paradoxo alarmante entre passar em uma universidade e conseguir concluir o curso de fato. Ou seja, o doce sonho de ingressar no ensino superior contrapõe-se com a amarga realidade.



REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição**. República Federativa de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 15 out. 2018.

DIAS SOBRINHO, José. Educação Superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação**, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2017**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf>. Acesso em: 14 out. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2017**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 14 out. 2018.

SAMPAIO, Gabriela Thomazinho Clementino; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. **RBPAE**, v. 31, n. 3, p. 511-530, set./dez. 2015.



EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS: A IMPORTÂNCIA DO PLANO NACIONAL EM DIREITOS HUMANOS PARA CONSOLIDAÇÃO DA DEMOCRACIA

BASTOS, Tereza Cristina Rodrigues de Lima
Universidade Regional do Cariri (URCA)
terezacristinarlb@hotmail.com

SILVA, Chrystian Tomaz de Mesquita
Universidade Regional do Cariri (URCA)
tchrysip10@hotmail.com

SOUZA, Elizabeth Rodrigues de
Universidade Regional do Cariri (URCA)
elizabeth.souza@urca.br

Eixo temático 2: Estado, sociedade e políticas educacionais

RESUMO

A Educação para os Direitos Humanos, preconiza o pleno desenvolvimento e fortalecimento das prerrogativas de proteção cidadã. Neste viés, surge o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que tem propósito de criar políticas educacionais voltadas para a cultura dos direitos humanos e a formação cidadã. Utilizando-se de uma pesquisa qualitativa e descritiva-explicativa, o trabalho visa realizar uma abordagem sobre a influência e os consequentes resultados deste Plano na esfera social democrática brasileira.

Palavras-chave: Educação. Direitos Humanos. Estado. Democracia.

1 INTRODUÇÃO

Frente às dificuldades do acesso à educação para uma parte considerável da população, principalmente àquela voltada para as relações humanas, o sistema educacional demonstra a necessidade de reformulação. Assim, nasce o Plano Nacional de Educação para os Direitos Humanos (PNEDH), que traz diretrizes de como programar uma educação para os Direitos Humanos em todos os níveis de ensino, em detrimento do Estado Democrático de Direito.

Trata-se de um estudo de revisão bibliográfica, nas quais as fontes utilizadas foram doutrinas, legislações, artigos científicos e sítios da internet, procedendo metodologicamente a teórica sobre o tema de forma qualitativa, assentada na tríplice relação Direitos Humanos, Educação e Democracia. Busca-se demonstrar pontos nos quais o PNEDH¹ avançou desde a sua criação, mostrando os caminhos percorridos e a importância de criar um plano de educação focado na inserção de uma grade curricular com bases principiológicas nos

¹ Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.



direitos humanos. Além de compreender como esse plano pode acontecer na prática, quais seus objetivos e como seria ter uma plena aplicação desse programa, entendendo seus impactos para o desenvolvimento humano e edificação de uma educação cada vez mais humana e democrática.

2 DESENVOLVIMENTO

A importância dos Direitos Humanos se mostrou essencial logo após o período da Segunda Guerra Mundial, quando em 1948 foi proposta a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) em uma reunião do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas. Essa declaração se construiu com base no conceito de dignidade da pessoa humana, que em seu preâmbulo enfatiza “o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo.” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Notadamente, a Educação em Direitos Humanos (EDH) tem seu início oficial com a proclamação da Carta das Nações Unidas e com a aprovação da DUDH,² (1948), o que consequentemente fez com que a Organização das Nações Unidas (ONU) tratasse de incluir em suas resoluções e seus pactos, programas e projetos educativos.

Por conseguinte, em 1996 foi instituído o primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH – I) com foco nos direitos civis e políticos, conhecidos como direitos de primeira dimensão.³ Em 2002 houve uma revisão do PNDH – I e promulgou-se o Decreto nº 4.229, conhecido como Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH – II) que incorporou temas de cunho cultural de respeito aos direitos humanos, onde abrangem as suas 4 (quatro) dimensões. E por fim, em 2009 há outra reformulação do plano, sendo incluído o PNDH – III (Decreto nº 7.037/2009) que consolida os direitos humanos como uma política pública. É nessa linha de acontecimentos, que há a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

A educação em direitos humanos tem caráter humanizador e contempla uma corrente efetivadora de direitos em várias dimensões, gerando fortalecimento democrático. Nesse sentido, Oliveira assevera:

Pensar politicamente é alguma coisa que não se aprende fora da prática, se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignora a pessoa de seus estudantes e as condições em que vivem, obviamente não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores, prendendo a sociedade aos laços do passado, ao subterrâneo da cultura e da economia. (OLIVEIRA, 2010, p. 129).

² Declaração Universal dos Direitos Humanos.

³ Caráter cumulativo do processo evolutivo dos direitos fundamentais.



Seguindo essa linha de pensamento e baseando-se nos objetivos do PNEDH, a educação deve se dar de forma transversal, com o intuito de não abandonar as matérias tradicionais já ensinadas, mas para promover uma contextualização, que acontece com a inserção de temas dentro dessa estrutura curricular, a serem trabalhados interdisciplinarmente como: saúde, ética, meio ambiente, o respeito às diferenças, os direitos do consumidor, as relações capital-trabalho, a igualdade de oportunidades, as drogas, a diversidade cultural e a educação de sentimentos, entre outros. Dessa forma, devem seguir os princípios da Educação em Direitos Humanos com base nas Diretrizes Nacionais de 2013, que são:

- 1) **Dignidade humana:** Relacionada a uma concepção de existência humana fundada em direitos. A ideia de dignidade humana assume diferentes conotações em contextos históricos, sociais, políticos e culturais diversos.
- 2) **Igualdade de direitos:** Ligado à ampliação de direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais a todos os cidadãos e cidadãs.
- 3) **Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades:** Se refere ao enfrentamento dos preconceitos e das discriminações, garantindo que diferenças não sejam transformadas em desigualdades.
- 4) **Laicidade do Estado:** Respeitando todas as crenças religiosas, assim como as não crenças, o Estado deve manter-se imparcial diante dos conflitos e disputas do campo religioso.
- 5) **Democracia na Educação:** Direitos Humanos e democracia alicerçam-se sobre a mesma base - liberdade, igualdade e solidariedade.
- 6) **Transversalidade, vivência e globalidade:** Os Direitos Humanos se caracterizam pelo seu caráter transversal e, por isso, devem ser trabalhados a partir do diálogo interdisciplinar.
- 7) **Sustentabilidade socioambiental:** Colabora para o entendimento de que a convivência na esfera pública se constitui numa forma de educação para a cidadania, estendendo a dimensão política da educação ao cuidado com o meio ambiente local, regional e global. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 502-503).

Esses princípios retratam o respeito de uma educação libertadora em direitos humanos e a partir disso, ocorre um novo olhar para a metodologia das aulas, de estilo



tradicional e atuação passiva do alunado preocupado apenas em absorver conteúdos, é o que Freire (1987) denomina de “Educação Bancária”. A mudança nesse sistema de aulas construiria um sujeito ativo, político e humanizado, que participaria de maneira intensiva e reflexiva nas aulas, passando a assumir um papel fundamental na sua própria educação, na medida em que, como Freire afirma, ocorreria a passagem de uma curiosidade ingênua para uma curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996).

Toda essa forma metodológica vai influenciar diretamente as relações interpessoais das pessoas envolvidas no processo educacional, excluindo toda forma de autoritarismo no ensino, objetivo consequencial de uma educação em direitos humanos, bem como possibilitar a criação de uma sociedade mais justa. Nessa perspectiva, percebe-se que cidadania, democracia e direitos humanos estão intrinsecamente vinculados.

O Brasil elabora a última versão do PNDH, o qual tende a representar o compromisso atual do Estado com a concretização dos direitos humanos. Trata-se de uma política pública que tem dois sentidos principais:

Primeiro, consolidando uma proposta de um projeto de sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social; segundo, reforçando um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos, entendida como um processo a ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa. (BRASIL, 2007, p. 12-13).

A respeito disso, Ciconello, Pivatto e Frigo (2009, p. 8) afirmam que:

Cabe ressaltar duas dimensões que foram consideradas estruturantes na construção do PNDH III: a universalização dos direitos em um contexto de desigualdades e o impacto de um modelo de desenvolvimento insustentável e concentrador de renda na promoção dos direitos humanos. (CICONELLO; PIVATO; FRIGO, 2009, p. 8).

Sem dúvidas, a implementação do PNDH vislumbra a difusão da efetivação do Direito Humano à Educação em nosso país, disseminando os valores sociais e de justiça social e entendendo que a democracia requer, sobretudo, uma sociedade dinâmica e capaz de transformar seus anseios em conquistas efetivadas pelo Estado.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que a compreensão dos Direitos Humanos é fundamental na contextualização dos significados das relações de igualdade e do respeito às diferenças estabelecidas, permitindo a justiça e equidade social.

Torna-se imprescindível que a forma como a educação é disponibilizada pelo Estado à população seja superada por um sistema humanitário. É a partir dessa análise que



o Plano Nacional em Direitos Humanos (PNEDH) objetiva construir um sistema educacional voltado para a dialética entre docente e discente, assentada na dignidade da pessoa humana, fazendo com que estes agentes modifiquem a realidade em que se encontram e fomentem a consolidação do Estado Democrático de Direito.

Notadamente, o entendimento de questões sociais relacionadas aos Direitos Humanos fomenta o senso crítico do cidadão e o acolhimento da democracia a partir dos Direitos Humanos.

Propõe-se, então, uma educação voltada para o exercício racional da liberdade, visto que possui um papel político na transformação de realidades injustas e opressoras, que aniquilam o ser humano, massificam e impõem heteronomias. Esse plano tem mostrado criar uma cultura universal dos direitos humanos, exercitando o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações e além disso, assegura a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre.

Enfim, constata-se que o Plano Nacional em Direitos Humanos (PNEDH) assumiu um compromisso perante a comunidade internacional e apresenta-se como um instrumento importante na efetiva concretização dos direitos humanos e fundamentais para formação democrática cidadã, merecendo, portanto, atenção especial enquanto protagonista social da história.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição**. República Federativa de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 05 out. 1988.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 out. 2018.

BRASIL. Lei n. 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 07 out. 2018.

BRASIL. Resolução Normativa n. 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 maio 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf>. Acesso em: 13 out. 2018.



CICONELLO, Alexandre; PIVATO, Luciana; FRIGO, Darci. Programa Nacional de Direitos Humanos: efetivar direitos e combater desigualdades. **Revista Direitos Humanos**, Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, v. 4, dez. 2009.

FREIRE, Paulo. Direitos Humanos e Educação Libertadora. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001b.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 13 out. 2018.

OLIVEIRA, Marcos Marques. **Florestan Fernandes**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração e Programa de Ação de Viena. Conferência Mundial sobre Direitos Humanos**. Viena: Portal de Direito Internacional, 1993. Disponível em: <<https://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>> Acesso em: 13 out. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm>. Acesso em: 07 out. 2018.



GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO: TESSITURAS EM SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO DA MESORREGIÃO SUL CATARINENSE

TURCATTO, Valmir José
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
vjturcatto@gmail.com

Eixo temático 2: Estado, sociedade e políticas educacionais

Financiamento: CNPq

RESUMO

O trabalho tem por objetivo analisar as condições político-institucionais destinadas a promover a gestão democrática do ensino público em sistemas municipais de ensino do Sul Catarinense, bem como sua correspondência com dinâmicas de participação que se ali processam. Tendo por base resultados de exame documental e entrevistas, as conclusões apontam que as bases normativas e as opções político-institucionais indiciam possibilidades de reforço às condições de democratização da gestão educacional no âmbito dos respectivos sistemas de ensino.

Palavras-chave: Gestão democrática do ensino público. Sistemas municipais de ensino. Participação. Opções político-institucionais.

1 INTRODUÇÃO

Considerando o contexto histórico brasileiro, a bandeira da gestão democrática da educação pública adquiriu maior importância e destaque nos debates e movimentos que marcaram o processo de redemocratização do país ao longo da década de 1980, culminando com a Constituição Federal (CF) de 1988. Todavia, convém lembrar que as reformas da década de 1990, alinhadas com pressupostos neoliberais, alteraram significativamente o sentido e as condições de edificação dessa perspectiva de gestão educacional.

Se, consoante o enfoque racional-positivista, a gestão assenta-se em relações verticais e autoritárias, de uma perspectiva sociocrítica a construção de um projeto de gestão que se pretende democrática converge para uma concepção de educação e de sociedade pautada na relação entre sujeitos que interagem *no* e *com* o ambiente, como construtores de nova sociedade (BORDIGNON; GRACINDO, 2006).

Assim, tendo em vista pressupostos de uma gestão democrática da educação pública, entendemos que o processo de implantação, pelos municípios, de seus respectivos sistemas de ensino, conforme preconiza a CF de 1988 e a Lei de Diretrizes e



Bases da Educação Nacional (LDB), implica, justamente, um novo olhar sobre a realidade educacional, na perspectiva de sua transformação.

Nesse sentido, o presente trabalho, inscrito no subprojeto de Santa Catarina da Rede Mapa, tem por objetivo analisar condições político-institucionais destinadas a promover a gestão democrática do ensino público em sistemas municipais de ensino do Sul Catarinense¹, bem como sua correspondência com dinâmicas de participação que se ali processam.

A etapa empírica da pesquisa da qual resultado o trabalho compreendeu exame da base normativa municipal – leis que institucionalizam os sistemas de ensino e outros documentos que dispõem sobre gestão do ensino público – e por entrevistas com sujeitos sociais de quatro municípios da mesorregião, tendo sido orientada por pressupostos da abordagem crítico-dialética de pesquisa.

Assim posto, em um primeiro desdobramento do trabalho, abordamos alguns aspectos teórico-conceituais e históricos relacionados à ideia de democratização, bem como o papel do município na constituição de condições político-institucionais para a gestão democrática do ensino público na educação básica. Na sequência, apresentamos dados relativos a essa constituição, de acordo com o plano legal dos sistemas municipais de ensino da mesorregião pesquisada, considerando princípios da gestão democrática e espaços e mecanismos de participação, bem como elementos colhidos dos depoimentos de sujeitos sociais. Por fim, na última seção do trabalho, são tecidas as considerações finais.

2 DEMOCRACIA E A GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO

O termo democracia, conforme Ciavatta (2002), denota participação e diz respeito a um conjunto de regras e procedimentos para a elaboração de decisões coletivas. Coutinho (2002), recorrendo ao filósofo marxista Georg Lukács, defende que a democracia deva ser entendida com um processo. Daí ser adequado, segundo o autor, falarmos em democratização.

Contudo, no contexto do capitalismo, o liberalismo “[...] assume a democracia e passa a defendê-la, mas reduzindo-a e minimizando-a, empobrecendo suas determinações, concebendo-a de modo claramente redutivo.” (COUTINHO, 2002, p. 12). A respeito da realidade brasileira, Weffort (1984, p. 53) assinala que “a palavra democracia tem sido usada em tantos sentidos para caracterizar a transição política brasileira que podemos sempre nos perguntar se tem, finalmente, algum sentido.”

¹ Foram considerados os municípios que institucionalizaram seus sistemas de ensino entre 1996 e o mês de dezembro de 2016.



Trata-se, pois, do paradoxo existente entre o modelo neoliberal, notadamente incompatível com a participação e a socialização do poder, essência da democracia. Para Wood (2002, p. 201), “o capitalismo tornou possível a redefinição de democracia e sua redução ao liberalismo.” Sendo assim, o conceito de democracia é frequentemente distorcido e manipulado, seja pelo uso que se faz do verbete ou pelas ações que se dizem expressá-la.

No caso do Brasil, embora não distante dessa realidade, vale assinalarmos que a organização da sociedade em prol de mudanças no país, a partir do final da década de 1970, permitiu gestar um movimento em prol da redemocratização do país. Extensão desse movimento, a inscrição do princípio da gestão democrática na CF de 1988 não ficou imune às influências do capitalismo e ao alinhamento de governos aos pressupostos do neoliberalismo, resultando na progressiva supressão de direitos sociais.

Todavia, entendemos que a CF de 1988 representa, no contexto descrito, uma conquista importante em termos de objetivos de democracia para o país, tendo sido instituído, à luz desses objetivos, o federalismo cooperativo, ali contida a elevação do município ao patamar de ente da federação.

Fruto dessa elevação, ao município foi conferida autonomia político-administrativa, inclusive no âmbito educacional. Neste âmbito, foi-lhe atribuída a incumbência de institucionalização do sistema próprio de ensino (art. 211 da CF) e, na extensão desta atribuição, a definição de normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades (art. 14 da LDB), à luz do princípio constitucional da gestão democrática do ensino público, conforme definido no art. 206 da CF. Tal providência foi, mais recentemente, ratificada pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação 2014-2024.²

Este quadro de possibilidades configura a tônica do presente estudo, ou seja, o delineamento político-institucional dos sistemas de ensino no sentido de firmarem princípios da gestão democrática do ensino público na educação básica e, em consonância, de promover espaços e mecanismos de participação afins. Atentos a essa realidade, passemos para um retrato e análise de princípios da gestão democrática do ensino público e condições político-institucionais de participação na mesorregião Sul Catarinense.

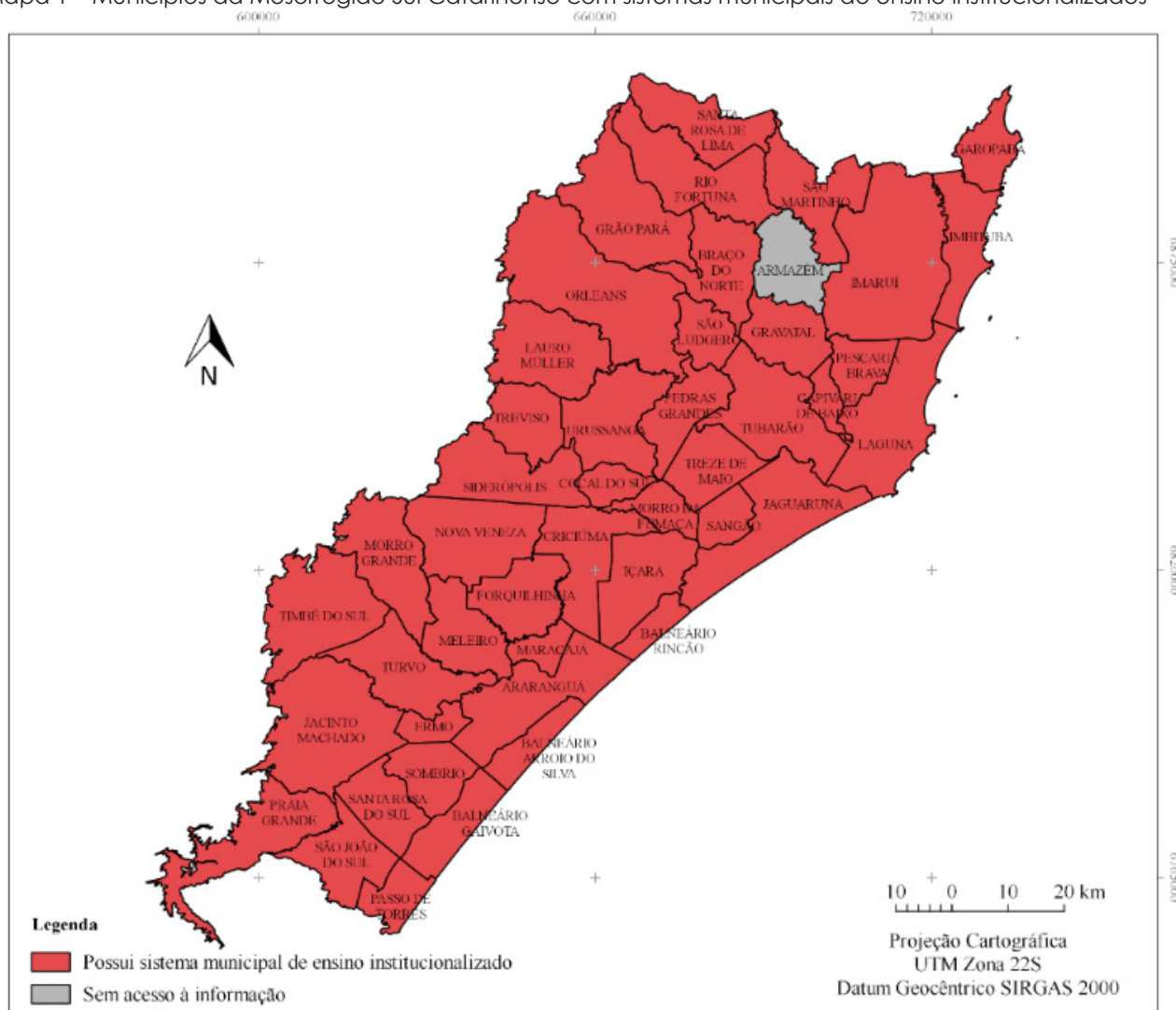
² A meta 19 do Plano previa que, em dois anos, contados da aprovação do PNE, fosse efetivada a gestão democrática da educação. Na mesma lei, o art. 9º definiu pela aprovação, por Estados e municípios, de leis específicas, disciplinando a gestão democrática da educação pública no âmbito dos respectivos sistemas.



3 RESULTADOS DA PESQUISA

A mesorregião Sul Catarinense possui 46 municípios e 45 deles possuem sistema de ensino institucionalizado, conjunto este constituidor do universo pesquisado, conforme ilustra o Mapa 1.

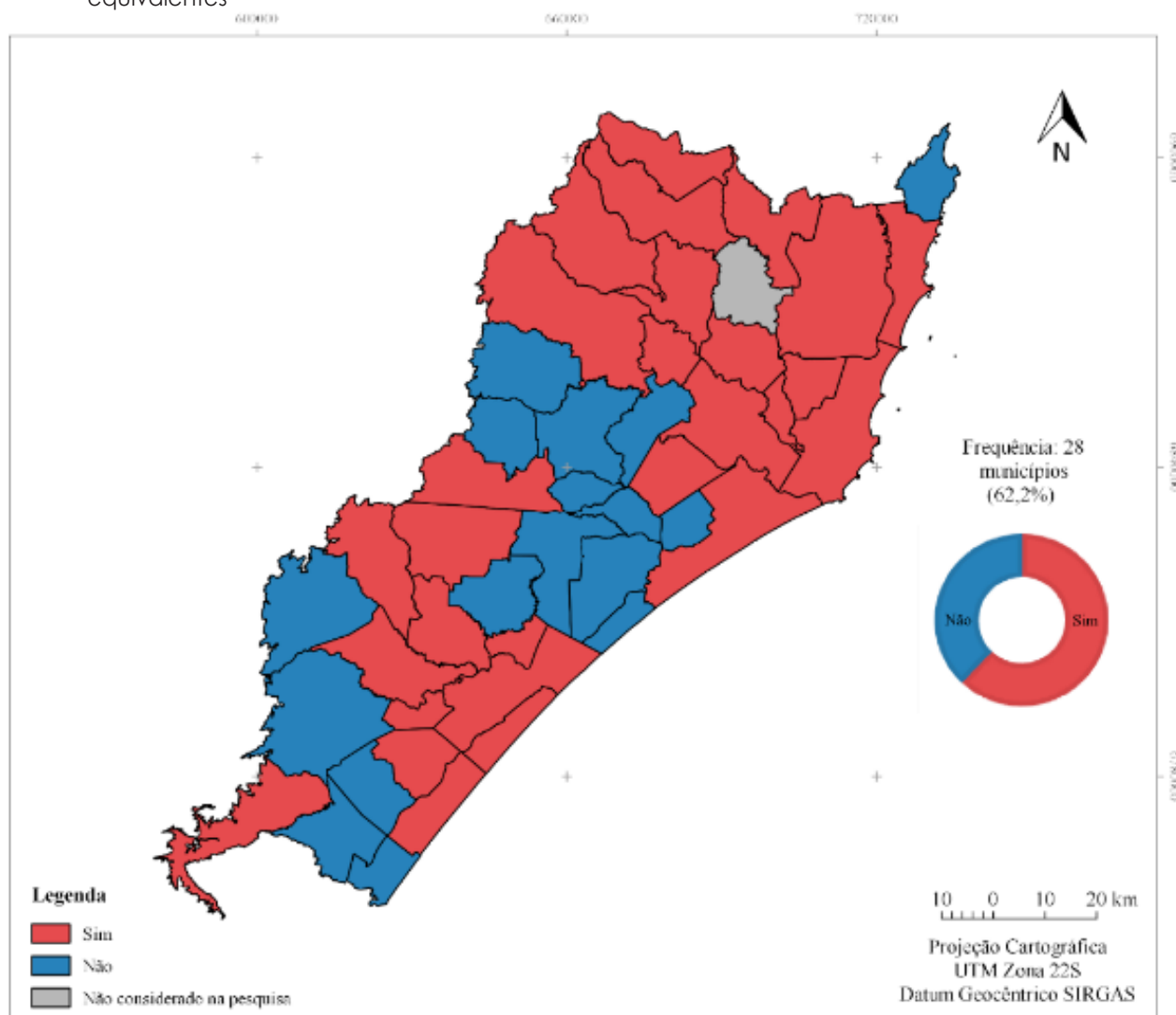
Mapa 1 – Municípios da Mesorregião Sul Catarinense com sistemas municipais de ensino institucionalizados



Fonte: Legislação municipal – Projeto Rede Mapa (2016).

Com base no exame documental, três princípios de gestão democrática do ensino público revelam-se mais incidentes, conforme ilustram os seguintes mapas.

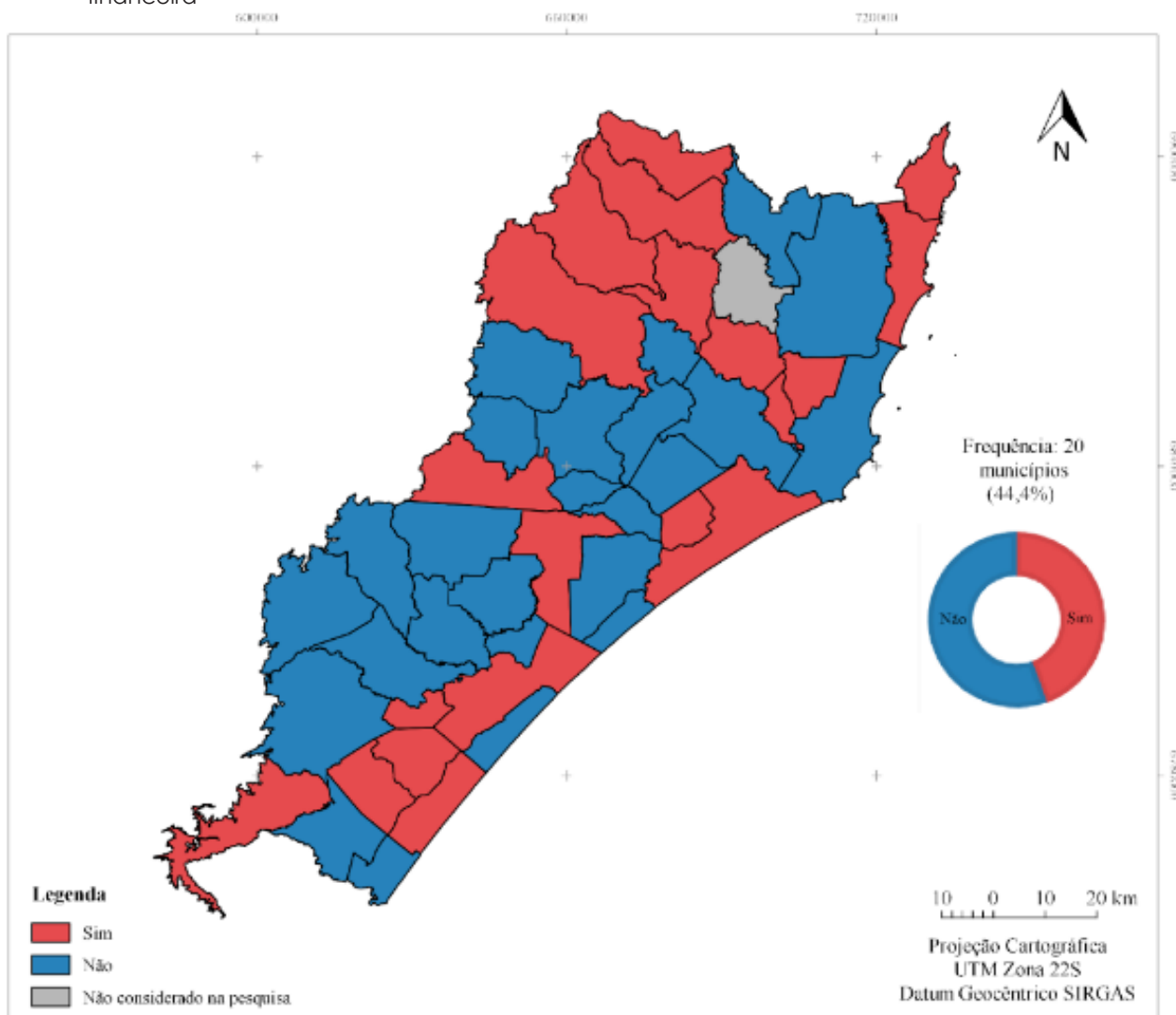
Mapa 2 – Incidência do princípio “Participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”



Fonte: Legislação municipal – Projeto Rede Mapa (2016).

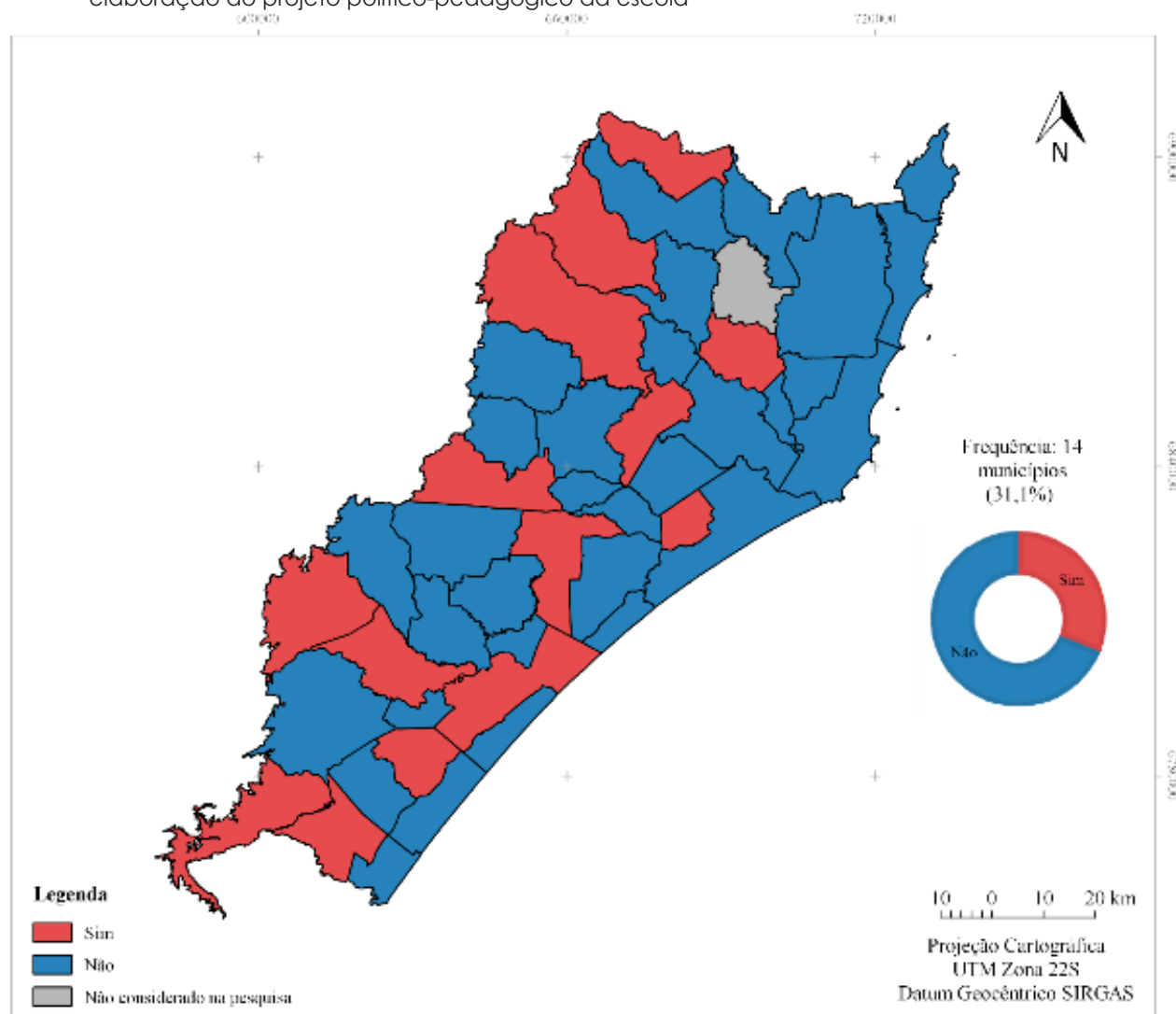


Mapa 3 – Incidência do princípio “Progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira”



Fonte: Legislação municipal – Projeto Rede Mapa (2016).

Mapa 4 – Incidência do princípio “Participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola”



Fonte: Legislação municipal – Projeto Rede Mapa (2016).

Esses são princípios contidos na LDB, em seus artigos 14 e 15. No entanto, é preciso considerar que a mesma lei não definiu o significado, a extensão e mecanismos para materialização dos referidos princípios, ficando aos sistemas de ensino a incumbência da definição de normas sobre a matéria, de acordo com suas peculiaridades.

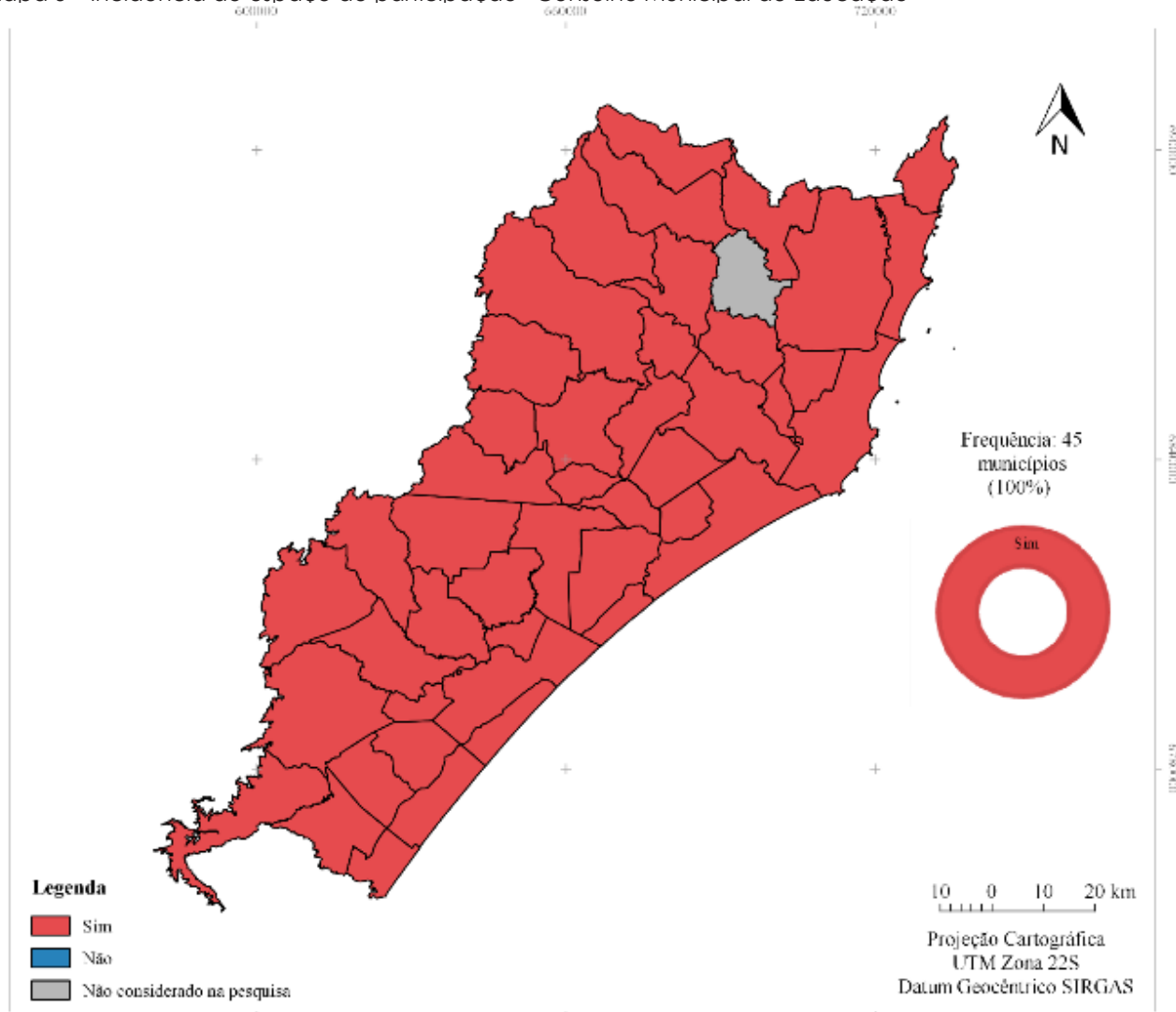
Conforme os dados, os princípios que focalizam a participação, quais sejam: dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; e das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes, figuram, respectivamente, em 31,1% e 62,2% da legislação dos municípios da mesorregião.

No tocante ao princípio que dispõe sobre progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público, 44,4% dos municípios o comportam em sua legislação.



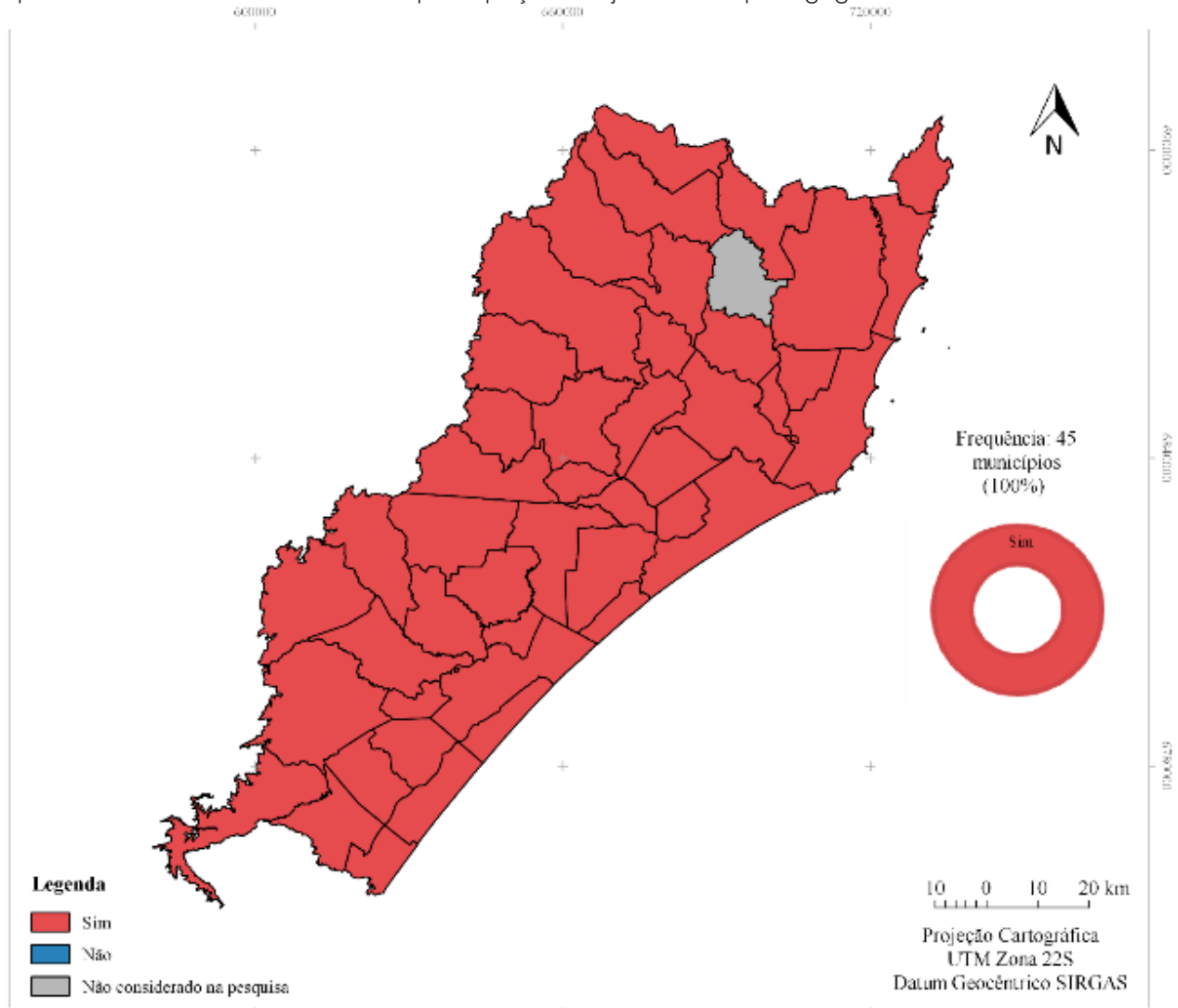
Quanto às condições político-institucionais destinadas à materialização de princípios de gestão democrática do ensino público, os Mapas 5, 6 e 7 ilustram, igualmente, as arenas mais recorrentes na legislação municipal examinada.

Mapa 5 – Incidência do espaço de participação “Conselho Municipal de Educação”



Fonte: Legislação municipal – Projeto Rede Mapa (2016).

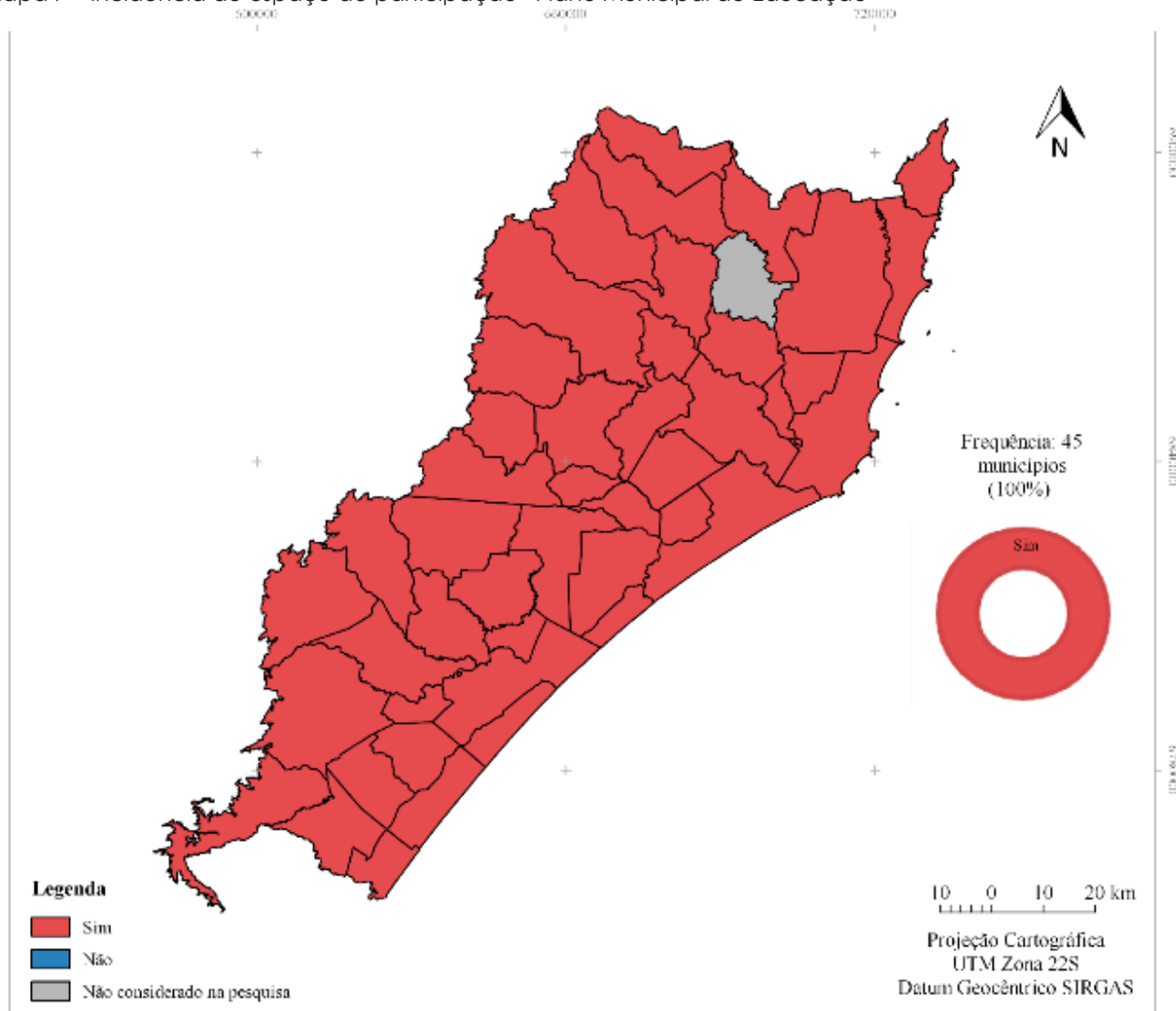
Mapa 6 – Incidência do mecanismo de participação “Projeto Político-pedagógico”



Fonte: Legislação municipal – Projeto Rede Mapa (2016).



Mapa 7 – Incidência do espaço de participação “Plano Municipal de Educação”



Fonte: Legislação municipal – Projeto Rede Mapa (2016).

Conforme podemos verificar, em se tratando de espaços e mecanismos de participação mais recorrentes na base legal, o Conselho Municipal de Educação, o projeto político-pedagógico e Plano Municipal de Educação se destacam, também, pela presença no universo de municípios da mesorregião com sistemas de ensino institucionalizados.

Quanto às vozes dos sujeitos sociais, que visaram reunir elementos característicos das dinâmicas de participação materializadas no âmbito de sistemas municipais de ensino da mesorregião³, vale destacar que foram elencados quatro municípios por faixa populacional, e nesses foram entrevistados um professor da rede municipal e um membro do Conselho Municipal de Educação, representante da sociedade civil.

³ As categorias de análise foram *oportunidades de participação, existência e efetividade de espaços e mecanismos de participação e condições de democratização da gestão educacional*.



Com os depoimentos evidenciamos que as dinâmicas de participação se caracterizam por aposta na gestão democrática e pelo atravessamento de condições que desfavorecem um envolvimento mais concreto da comunidade usuária da escola pública. Contudo, sobre uma reversão dessas condições, as opiniões sobre novas oportunidades de participação dividem lugar com outras apostas, que não necessariamente o alargamento de espaços. A se considerar a confirmação que fazem acerca do adequado funcionamento dos espaços e mecanismos de participação, observa-se que o quadro de recursos de participação fica reduzido, alcançando um conjunto ainda mais restrito em comparação ao que leva em conta sua efetividade para a democratização da gestão.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista as análises sobre as condições político-institucionais, bem como o conteúdo dos depoimentos, a pesquisa leva a concluir que as bases normativas e as opções político-institucionais relacionadas à gestão democrática do ensino público dos municípios indiciam possibilidades de reforço às condições de democratização da gestão educacional no âmbito dos respectivos sistemas de ensino. Isso porque, o maior alinhamento entre princípios de gestão democrática e espaços/mecanismos de participação somado à combinação de uma diversidade de oportunidades de participação, verificados em alguns casos municipais são, a nosso ver, indicativos da existência da vaga democrática na mesorregião.

A leitura positiva que fazem os sujeitos sociais acerca da gestão democrática do ensino público e suas expectativas quanto à participação da sociedade em processos decisórios, parecem-nos reforçar essas possibilidades.

REFERÊNCIAS

BORDIGNON, Genuino; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Marcia Ângela da S. (Org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 147-176.

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 05 out. 1988.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial União**, Poder Executivo, Brasília, DF, Edição Extra, nº 120-A, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1-8.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.



CIAVATTA, Maria. A construção da democracia pós-ditadura militar. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 87-103.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das ideias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 11-39.

WEFFORT, Francisco Correia. **Por que democracia?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra o Capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2010.



INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM UMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DO OESTE DE SANTA CATARINA

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
malu04@gmail.com

PEZAVENTO, Karla
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
kapezavento@gmail.com

Eixo temático 2: Estado, sociedade e políticas educacionais

Financiamento: CNPQ/PIBIC

RESUMO

Esta pesquisa emerge de um projeto macro desenvolvido pelo GIEPES UNICAMP, onde se objetivou conhecer e refletir acerca dos processos de internacionalização que as universidades vêm desenvolvendo, neste caso, a UNOESC. A metodologia que norteou esta pesquisa foi a histórico-crítica tendo como complementaridade métodos qualitativos e quantitativos. A UNOESC desenvolve seus processos de internacionalização desde 2010, envolvendo docentes e discentes dos cursos de Graduação e Pós-Graduação, por meio de convênios focados na pesquisa e na produção.

Palavras-chave: Internacionalização e educação superior. Mobilidade acadêmica. GIEPES. Unoesc.

1 INTRODUÇÃO

Desde os primórdios da humanidade há indícios da presença da educação nos jovens. Segundo Bohrer et al. (2009, p. 2), desde a pré-história seja nas sociedades primitivas selvagens, povos bárbaros ou nas sociedades mais evoluídas, a educação estava vinculada aos modos de convivência. Apesar de não haver o reconhecimento como prática educativa, havia uma distinção entre docente e discente.

Partindo desse contexto, a educação sempre esteve presente nas sociedades desempenhando papéis importantes e de caráter evolutivo para a humanidade. Para Cambi (1999 apud BOHRER, 2009), com o surgimento das Sociedade Hidráulicas, marcadas pela divisão do trabalho e distinção entre as classes sociais, a educação passou a desempenhar uma função diferente; sendo uma "institucionalização da aprendizagem num local destinado a transmitir a tradição na sua articulação de saberes diversos: a escola." (CAMBI, 1999, p. 61 apud BOHRER et al., 2009, p. 2).



Séculos após, começam a surgir as Universidades, novamente como clamor das sociedades. Segundo Santos e Almeida Filho (2012, p. 22), a universidade foi inventada na Europa Ocidental a quase mil anos.

Segundo Boher et al. (2009, p. 8), o século XX pode ser considerado como o século das universidades, porque representou profundas mudanças no ensino superior, atingindo diversos países, grupos sociais, mudando comportamentos, e afetando concepções sociológicas.

No cenário hodierno, as universidades ainda apresentam variedades de formas organizacionais, de objetivos e prioridades. Entretanto, é possível perceber algumas preocupações e tendências comuns, como a ética e a moral, a juventude, sentido de mudança, a incompleta plenitude, a diversidade, ter opções, qualidade e fomentar a internacionalização.

No que se refere a internacionalização, ela trás para a universidade não somente a melhoria do que já existe mas uma alteração de paradigma num trabalho totalmente inovador. A internacionalização será mais um fator que garante a diversidade do sistema e portanto, já é considerada a quarta missão da Universidade.

Neste sentido, o trabalho apresentado emerge de um Projeto de Pesquisa PIBIC/CNPQ desenvolvido na UNOESC, onde se busca refletir acerca dos processos de Internacionalização. Utilizando como metodologia a histórico-crítica correlacionando métodos qualitativos e quantitativos, a fim de ampliar nossas reflexões.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 BREVE HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE

A Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) é definida como uma Instituição Educacional Multicampi (PROJETO DE UNIVERSIDADE, 1991, p. 15), que tem como missão, ser centro de referência para o oeste catarinense, buscando a formação profissional e humana, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, gerando conhecimento para um desenvolvimento regional sustentável (UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA, 2018).

Ainda neste contexto a visão que a Unoesc tem, é ser reconhecida e considerada a melhor instituição de ensino superior no Oeste de Santa Catarina, ressaltando sua relevância social e de desenvolvimento; tendo como valores, ética, humanismo, comprometimento, cooperação, responsabilidade social e solidez.

No contexto atual oferece mais de 50 cursos de graduação nas diversas áreas, buscando o desenvolvimento humano, social, cultural, científico e tecnológico. Além



de especializações, mestrado e doutorado a universidade investe em aperfeiçoamento educacional para seus professores e na infraestrutura, contando com laboratórios, salas de aula, quadras esportivas, equipamentos tecnológicos, auditórios e um hospital.

A Unoesc é mantida por uma fundação, chamada Funoesc (Fundação do Oeste de Santa Catarina), que é uma instituição sem fins lucrativos. Além disso, também mantêm o Hospital Universitário Santa Terezinha (HUST) que atende a comunidade regional.

Atualmente, a estrutura da Funoesc está localizada desde o Extremo-Oeste até o Vale do Rio do Peixe em onze cidades; sendo que as maiores unidades da Universidade estão em São Miguel do Oeste, Chapecó, Xanxerê, Videira e Joaçaba, onde fica a sede jurídica da Fundação e a sede administrativa da Universidade e o Hospital Universitário Santa Terezinha (UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA, 2018).

2.2 SOBRE A INTERNACIONALIZAÇÃO

A globalização tem desempenhado um papel importante sobre os processos de internacionalização, sendo um novo paradigma para as universidades. De certo modo, as universidades sempre vivenciaram um cenário de busca pelo conhecimento, visto esta ser uma das suas missões, porém, no atual contexto há a necessidade de adaptação às novas estruturas de organização das IES.

Segundo Rumbley (2015), a internacionalização é como uma resposta a globalização e uma das questões mais importantes com a qual o ensino superior ao redor mundo precisará lidar ao longo das próximas duas décadas.

As novas estratégias devem envolver maiores vínculos de pesquisa transnacionais e acordos entre instituições, docentes, pesquisadores e estudantes. Considerando como modelo as instituições de ensino superior de países desenvolvidos, a necessidade de adaptação as novas tendências globais, por parte das universidades latino-americanas é emergente a fim de preencher a lacuna que existe em comparação aos demais países.

Para Santos e Almeida Filho (2012, p. 143) a internacionalização transforma-se em missão quando é capaz de mobilizar de forma intencional e consciente, para com ele atingir os seguintes objetivos: reforçar projetos integradores; dar maior dimensão as suas atividades de formação, de pesquisa e inovação; conduzir uma agenda própria de diplomacia cultural e universitária; contribuir para a consolidação de Espaços Integrados do Conhecimento.

Neste sentido, as universidades têm um papel fundamental para as interações internacionais, de modo que elas passem a fazer parte da vida acadêmica e dessa forma aprimorem o desenvolvimento tecnológico, social, cultural e científico. Ainda nesse



contexto, as redes de integração são incentivadoras para a produção científica, de forma que viabilizam publicações de pesquisas que projetam as instituições a nível mundial.

Bartell (2003 apud MOROSINI, 2006, p. 112) conceitua a Internacionalização como trocas internacionais relacionadas à educação. Além disso, o autor aponta diversas formas de realizar a internacionalização, tais como, a presença de estrangeiros num determinado campus; número e magnitude de concessões de pesquisa internacional; projetos de pesquisa internacionais cooperativados; associações internacionais envolvendo consultoria para universidades; setores de universidades com metas internacionais; cooperação internacional; o grau de imersão internacional no currículo, entre outros.

Segundo Santos e Almeida Filho (2012, p. 145) pode-se dizer que existem várias formas de internacionalização, tais como, a mobilidade; a escala e ambição na investigação científica; a internacionalização das atividades de transferência e inovação; a aferição de boas práticas e a diplomacia cultural universitária.

Com relação a Unoesc o que constatamos é que a mesma vem desenvolvendo processos de internacionalização desde 2010, buscando se adequar a exigência da Capes para os *Stricto Sensu*. Além disso, é possível destacar que a Universidade conta com um programa de Mobilidade Acadêmica o qual abrange docentes e discentes dos cursos de Graduação e Pós-Graduação.

Com relação ao *Stricto Sensu*, o que mais se destaca são as redes internacionais de pesquisa, dentre as quais, podemos citar a Rede Euro - Americana de Motricidade Humana; CAEP Intercâmbio Agrícola Ltda.; IBS - Business School - USP; DUI; Câmara Brasil - Alemanha; Câmara Italiana de Comércio e Indústria de SC, entre outros.

Os convênios que a UNOESC possui estão em diferentes continentes, tais como, América do Norte, América Latina, Europa e África, porém estes convênios estão em constante evolução de modo que novas parcerias são firmadas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Knight (2012) existem cinco aspectos que merecem destaque quando se fala em internacionalização e que são baseados no artigo "Cinco mitos da Internacionalização", onde se questiona a ideia da internacionalização como substituta da qualidade, o papel desempenhado pelos estudantes estrangeiros, os acordos institucionais, a certificação internacional e a internacionalização enquanto estratégia para atingir posições elevadas nos rankings.

O primeiro aspecto se refere a necessidade de aprimorar, mas respeitar o contexto local; segundo Knight (2012), a internacionalização tem como objetivo complementar,



harmonizar e estender a dimensão local. "Se ignorar o contexto local, a internacionalização vai perder seu verdadeiro norte, bem como seu valor."

O segundo aspecto é a internacionalização como um processo adaptável, ou seja, não existe um modelo genérico para a internacionalização; "trata-se de um processo de mudança adaptado para atender necessidades e interesses individuais de cada instituição."

Como terceiro ponto seriam os benefícios, riscos e consequências não intencionais; afinal "embora haja múltiplos e variados benefícios na internacionalização, manter o foco somente nos benefícios significa ignorar os riscos e as consequências negativas não intencionais envolvidas". O penúltimo aspecto seria que a internacionalização não se trata de uma finalidade em si mesma, mas um meio para atingir um objetivo.

Como último aspecto a autora destaca a associação entre globalização e internacionalização. A internacionalização enfatiza os relacionamentos entre nações, povos, culturas, instituições e sistemas; já a globalização se refere ao fluxo de ideias, recursos, pessoas, conhecimentos, serviços, valores, culturas e tecnologia. Ambos os processos estão ligados apesar de serem diferentes.

Refletindo acerca das observações de Knight (2012), correlacionando à Unesco, o processo de internacionalização da Universidade avançou nos últimos anos, porém fica evidente a necessidade de alguns ajustes a fim de torná-los mais eficientes. Principalmente diante da tendência em se voltar à mobilidade acadêmica.

Entretanto, por se tratar de um assunto relativamente novo a Universidade está buscando desenvolver políticas que promovam a internacionalização, a fim de intensificar os ganhos em todos os níveis, seja na Graduação, Pesquisa ou Extensão.

Contudo, não se pode ignorar que embora seja um fenômeno importante no contexto das IES, a internacionalização apresenta algumas incongruências. E que, portanto, não devemos ser ingênuos e irresponsáveis em considerar a internacionalização como algo estritamente positivo, afinal ela envolve grande responsabilidade social e pedagógica.

Todavia, vale ressaltar que para as Universidades onde está inserida, a internacionalização tem auxiliado para a melhora na qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão, contribuindo secundariamente para desenvolvimento local e também internacional.



REFERÊNCIAS

BOHRER, Iza et al. **A História das Universidades**: O Despertar do Conhecimento. Universidade Tecnológica Nacional, Buenos Aires, Argentina. Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/jne2009/Trabalhos/114.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2018.

KNIGHT, Jane. Cinco verdades sobre a internacionalização. **Revista Ensino Superior UNICAMP**, 2012. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/cinco-verdades-a-respeito-da-internacionalizacao>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – Conceitos e práticas. **Revista Educar**, Curitiba: ed. UFPR, n. 28, p. 107-124, 2006.

RUMBLEY, Laura E. A internacionalização inteligente: uma questão imperativa do século 21. **Revista Ensino Superior UNICAMP**, 2015. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/a-internacionalizacao-inteligente-uma-questao-imperativa-do-seculo-21>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **Internacionalização Universitária na Sociedade do Conhecimento**. Brasília, DF: Universidade de Brasília; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. **Projeto de Universidade**. Porto Alegre: Evangraf, 1991. p. 15-84.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. **Sobre a Unoesc**.

Joaçaba, 2018. Disponível em: <<http://www.unoesc.edu.br/unoesc/sobre>>. Acesso em: 09 mar. 2018.



NÚCLEO DE ESTUDOS DE GÊNERO NA ESCOLA PÚBLICA

NOGUEIRA, Maria Marilene Banhos
Secretaria de Educação do Estado (SEDUC)
mmbanhos@yahoo.com.br

OLIVEIRA, Anna Karina Cavalcante de
Secretaria de Educação do Estado (SEDUC)
annakarillacavalcante@hotmail.com

Eixo temático 2: Estado, sociedade e políticas educacionais

RESUMO

A experiência refere-se ao projeto Núcleo de Estudos de Gênero. A intervenção pedagógica foi realizada na EEM Adauto Bezerra, rede estadual, Fortaleza. O projeto debate a questão de gênero orientado por princípios como respeito à liberdade, tolerância, incentivo à dignidade humana e combate a violação de direitos. Aporte teórico-metodológico: pesquisa-ação. Resultados: logomarca; oficinas; rodas de leitura; confecção de camisa; elaboração de textos; debates. O núcleo leva o nome de Stephani Brito, ex-aluna vítima de feminicídio. O projeto buscou ampliar a investigação, o senso crítico e a visibilidade da temática na escola.

Palavras-chave: Gênero. Ensino médio. Escola. Direitos humanos.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste documento é registrar e refletir a experiência de implementar o projeto Núcleo de Estudos de Gênero, na escola de ensino médio, rede pública estadual, localizada no nordeste brasileiro, estado do Ceará, na cidade de Fortaleza.

Os trabalhos iniciais de debate na escola surgiram a partir da iniciativa de professoras das matérias de sociologia e história. A discussão inicial, passo a passo, partiu da necessidade de construir um organismo social na escola com condições de apresentar reflexões acerca da vivência escolar no campo das relações sociais entre os estudantes; estudantes, professores e professoras; e professoras e professoras.

A tentativa consiste em desenvolver atividades voltadas à educação de gênero e diversidade sexual na escola no intuito de fortalecer o debate, a pesquisa e o conhecimento na grande linha temática: Educação para a Igualdade de Gênero.

O referido projeto se constitui em proposta de ação e intervenção pedagógica de dimensão interdisciplinar/transdisciplinar, e sua identidade coletiva caminhará na perspectiva de fortalecer as diversas áreas de conhecimentos que compõem a educação básica na escola de ensino médio.



2 DESENVOLVIMENTO

No decorrer do processo de um ano de conversas informais e ações pontuais os objetivos foram sendo delineados no percurso. Assim, alguns objetivos foram pontuados e formatados, tais como: fundamentar a prática de pesquisa na busca do conhecimento; promover ações capazes de preparar os sujeitos para vivenciar a igualdade de gênero; construir interações entre professores, professoras e estudantes e as formas de organização do trabalho pedagógico frente às questões de gênero; estudar gênero a partir das teorias e práticas feministas; buscar formas de entendimento da linguagem e os sentidos do corpo, do sexo, da identidade; problematizar a respeito das questões de gênero presentes no espaço escolar; contribuir na formação de identidades dos sujeitos, acerca das relações de gênero; discutir como as práticas escolares atuam na produção e na reprodução das relações de gênero socialmente construídas.

É importante destacar, no entanto, que alguns objetivos já estão sendo perseguidos e que outros serão adaptados e reformulados a partir da dinâmica escolar e prioridades sinalizadas pelos estudantes. O exercício permanente de um trabalho árduo e a médio e longo prazo pode ser visibilizado diante dos cenários da instituição escola. Aqui se fala em trabalho de formiguinha, um passo de cada vez, uma conversa individual com estudantes na tentativa de sensibilizar para o processo da ação educativa.

Enfim, falar para estudantes do ensino médio de uma categoria da sociologia como gênero é tarefa árdua e desafiadora, as palavras não são mágicas, elas precisam ter e fazer sentido no momento da intervenção. Portanto, é preciso recordar Carlos Rodrigues Brandão na apresentação do método de Freire (1988, p. 32) ao afirmar que “[...] as palavras devem conter sentidos explícitos, diretos e é bom que eles estejam carregados de carga afetiva e de memória crítica.” Assim, a cada ação do Núcleo de Gênero o inusitado se apresenta, e faz surgir uma reflexão na tentativa de gerar uma nova proposição.

O projeto buscou contribuir para analisar as expressões, atitudes, falas, crenças e concepções presentes na prática diária da sala de aula. Trata-se de um processo a ser construído a várias mãos e mentes, no sentido de colaborar para o fortalecimento, a inserção e a visibilidade dos estudos de gênero na escola.

No cenário escolar, o referido projeto consiste em proposta de ação e intervenção pedagógica de dimensão interdisciplinar/transdisciplinar. Nesse processo, a construção de uma identidade coletiva, caminhará na perspectiva de fortalecer as diversas áreas de conhecimentos que compõem a educação básica na escola de ensino médio.



A reflexão sobre gênero na escola segue a linha de investigação e pesquisa rumo ao conhecimento para fortalecer ações pedagógicas curriculares e extracurriculares.

Introduzir uma reflexão sobre gênero na escola é relacioná-la diretamente com a ideia de que as relações de gênero estão presentes no cotidiano escolar. Seguindo o raciocínio, eis as ideias de Camurça e Gouveia (2004, p. 35): “[...] as relações de gênero são relações de poder que se constroem, constantemente, ao longo da história e no nosso dia a dia, entre mulheres e homens, mulheres e mulheres, homens e homens.”

A metodologia precisa ser desmistificada enquanto patamar inacessível ao investigador principiante e percebida como possibilidade de exercício fecundo de construção científica e real. A percepção irrefutável da pesquisadora é a de não ser possível realizar um trabalho científico sem conhecer os instrumentos. Porém, muitas vezes depare-se com um aglomerado de modelagens inatingíveis, complexas de assimilação. Minayo retrata bem o processo metodológico e sinaliza uma reflexão e apropriação: prática, realidade, criatividade.

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). (MINAYO, 2007, p. 14).

A metodologia enquanto percurso a ser percorrido segue trilhas na busca de uma intervenção pedagógica que oriente um conhecimento que permita a construção de ações, sentidos e olhares emancipatórios.

O encontro de saberes no percurso metodológico é guiado por um arcabouço de teorias e práticas que alimenta desejos e posturas em prol de uma igualdade de gênero que venha a combater estereótipos, preconceitos, discriminações, estigmas sociais, etc.

O projeto assegura em seu desenvolvimento formatos de pesquisa, oficinas, dramatização, palestras, cine debate, aulas expositivas, aulas de campo. Parte-se do princípio de incrementar o diálogo, a troca de ideias, a formação do senso crítico e a visibilidade da temática.

3 CONCLUSÕES

Discutir gênero e sexualidade na escola se insere no debate do campo político, cultural e ideológico. Mas como garantir debate qualificado e ações permanentes diante de tantos apelos de desempenho nos quais os estudantes são convocados a responder? Como planejar ações de formação na linha temática gênero além do horário de



planejamento? As interrogações surgem na velocidade que a esperança de construção do novo se fortalece.

Mais um desafio está posto ao trabalho de formação do grupo que vai debater gênero na escola, a compreensão que se tem de educação está situada em que campo de definições: crítica ou ingênua? É preciso recorrer ao mestre dos mestres para encher a luz de esperança. “A neutralidade da educação, de que resulta ser ela entendida como um quefazer puro, a serviço da formação de um tipo ideal de ser humano, desencarnado do real, virtuoso e bom, é uma das conotações fundamentais da visão ingênua da educação.” (FREIRE, 1995, p. 28).

Algumas atividades pedagógicas já podem ser nomeadas como ações do Núcleo de Gênero. A identidade coletiva inicia sua jornada de militância ao adquirir sua logomarca desenhada à mão por um jovem estudante em seu trabalho criador e voluntário. Formações chegam a escola via convites a parceria de instituições governamentais e não governamentais. As perguntas surgem de todos os lados: o que é o Núcleo de Gênero mesmo? A semente está sendo germinada devagar e de forma delicada, o desejo é não assustar aos desavisados que naquela escola vive um pensamento reflexivo e foi nomeado de Núcleo de Estudos de Gênero.

O Núcleo de Gênero busca uma aproximação com a base que vai garantir sua sustentabilidade: os estudantes. A tarefa é árdua e permeada de obstáculos que surgem todos os dias. A fórmula de garantir a existência e vida longa a um projeto de tal proposição na escola não existe, o que se busca é a afirmação de possibilidades de ações que venham somar junto a tudo que já existe na escola de experiências.

O relato até o presente momento é acompanhado por dúvidas e incertezas: até quando vamos conseguir garantir a vida ao núcleo de gênero se constitui em pergunta sem resposta. Os desafios se avolumam diante da proposta de debater gênero e de todos os outros compromissos assumidos no cotidiano escolar

Vale destacar que a escola pública vive, vibra e pulsa envolvida em suas contradições e diferenças. Muitos desafios estão por vir. Diante do contexto social de transmissão de conhecimentos versus elaboração, a escola se apresenta enquanto promotora de diálogos diversos.

Ressalta-se, mais uma vez, a necessidade de inserir a escola no eixo temático Educação para a Igualdade de Gênero, uma vez que o cotidiano escolar se configura em espaço fecundo de debate, construção, desconstrução, significação e ressignificação de conhecimento, dentro de uma perspectiva dialética, em prol de uma Educação



voltada para a formação do exercício da cidadania, respeito aos direitos humanos e do protagonismo juvenil.

REFERÊNCIAS

BLAY, Eva Alterman. Violência contra a mulher e políticas públicas. **Estudos avançados**, v. 17, n. 49, p. 87-98, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. (Coleção Primeiros Passos 38).

CAMURÇA, Sílvia; GOUVEIA, Taciana. **O que é gênero**. 4. ed. Recife: SOS Corpo, 2004.

EEM GOVERNADOR ADAUTO BEZERRA. **Regimento escolar**. Fortaleza, 2008.

FELIPE, Jane. Educação para a igualdade de gênero. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Org.). **Educação para a igualdade de gênero. Salto para o futuro**. TV Escola. ano XVIII, boletim 26, p. 3-14, nov. 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 31. ed. São Paulo: Cortez, 1995, v. 13. (Coleção Questões de nossa época).

GROSSI, Miriam Pillar. **Identidade de gênero e sexualidade**. Disponível em: <<http://www1.londrina.pr.gov.br>>. Acesso em: 06 fev. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social teoria método e criatividade**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.



O BANCO MUNDIAL E A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

RODRIGUES, Diego Palmeira
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
diegopalmeirarodrigues@gmail.com

FREITAS, Silmara Terezinha
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
silmara.fisica@gmail.com

Eixo temático 2: Estado, sociedade e políticas educacionais

RESUMO

Este trabalho objetivou discutir o documento do Banco Mundial emitido em 2011 e a internacionalização da educação superior. O estudo foi desenvolvido por meio de análise documental. Conclui tecendo considerações sobre os desafios da universidade em ações de internacionalização, caracterizando não um processo de relações internacionais mediadas pelo capitalismo e intervenções neoliberais, mas sim, ações integralizadas para potencializar e dinamizar a expansão da ciência e do conhecimento.

Palavras-chave: Internacionalização da Educação Superior. Organismos Multilaterais. Políticas educacionais.

1 INTRODUÇÃO

A internacionalização da educação superior é uma temática consideravelmente recente no cenário nacional, a partir dos anos 1990 se intensificou pela globalização,¹ sua incorporação na universidade surge como critério e estratégia de aprimoramento da qualidade e da produção do conhecimento científico nas Instituições de Educação Superior (IES) para atender os desígnios de Organismos Multilaterais (OM) como o Banco Mundial (BM), por exemplo. Desta maneira, fortalecida por iniciativas que atendem às demandas capitalistas, faz com que as instituições de ensino e pesquisa confirmem prioridade aos conhecimentos com valor de mercado.

Neste contexto, os documentos produzidos por OM e que influenciam o sistema educacional mencionam que as políticas a serem implantadas buscam a qualidade de ensino. A questão que surge é: qual qualidade de ensino? Aquele que se atrela a qualidade com certificação para o mercado de trabalho?

Este trabalho teve como objetivo discutir o documento do Banco Mundial emitido em 2011 e a internacionalização da educação superior.

¹ Conjunto de dispositivos político-econômicos conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista (DALE, 2004).



O estudo foi desenvolvido por meio de análise documental onde se trabalhou com o documento intitulado “Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento” (BANCO MUNDIAL, 2011). Por meio dessa análise documental se buscou compreender quais são os interesses presentes no documento que influenciam a educação, mais especificamente o processo de internacionalização da educação superior.

Esse estudo justifica-se, pois, na contemporaneidade, na qual a educação serve para responder aos interesses do mercado em um processo de mercadorização do conhecimento, a área educacional apresenta-se como um serviço de elevada rentabilidade, e o documento em questão apesar de apresentar um caráter humanitário, faz recomendações nesse sentido, atreladas ao viés econômico.

2 DESENVOLVIMENTO

As redefinições dos sistemas educacionais em países considerados em desenvolvimento se configuram no bojo das reformas estruturais orientadas por Organismos Multilaterais (OM) como Banco Mundial. Segundo Krawczyk (2008) no caso das reformas que atingem as universidades, elas são consequência das influências dos organismos internacionais e de políticas dos órgãos governamentais

Desta forma, as intervenções desses OM nas políticas educacionais influenciam significativamente as concepções e finalidades educativas as quais seguem a lógica economicista. E a partir do entendimento de que estas intervenções ocorrem em conformidade com os contextos sociais, políticos, econômicos e culturais em que está inserida a educação, que necessitamos compreender a hegemonia presente nos discursos de tais documentos.

O Banco Mundial (BM)² define a internacionalização como uma estratégia para inserir os países em desenvolvimento no contexto competitivo mundial no que tange ao ensino. No contexto da internacionalização, as políticas e as diretrizes dos governos para a educação em todas as instâncias, são submetidas às mesmas regras capitalistas do setor financeiro e produtivo, a qual é guiada com os instrumentos próprios da economia na condução da educação e isso incide diretamente nas suas finalidades e objetivos, nas formas de gestão, etc.

Esse papel de articulação política vem sendo desenvolvido pelos OM, especialmente pelo BM, em um contexto regulatório de inserção da educação privada.

² É um organismo multilateral de crédito criado em 1944 que envolve operações financeiras (SILVA, 2002).



O documento analisado e discutido neste estudo é o Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development - World Bank Group Education Strategy 2020 (WORLD BANK, 2011), que traduzido para o português significa "Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento" (BANCO MUNDIAL, 2011). Optou-se por analisar este documento por ser a estratégia do BM para área educacional para todo o decênio 2011 – 2020 e que trata da aprendizagem desde o jardim-escola até o mercado de trabalho conforme será exposto a seguir.

Neste documento, cumprindo seu papel de interventor, mas mascarado como um benevolente investidor que se preocupa com uma educação igualitária, o BM estabelece as metas e estratégias para o setor da educação até o ano de 2020. Inicia suas recomendações no sumário executivo, com a abordagem de a educação ser fundamental para o desenvolvimento e o crescimento de uma nação e justifica que o acesso à educação é um direito humano e também um investimento estratégico no desenvolvimento como um todo.

Também salienta que o objetivo global a ser alcançado é a aprendizagem, "dentro e fora da escola, desde o jardim-escola até ao mercado de trabalho." (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 1). Para que seja possível alcançar tal objetivo o BM estabelece como estratégias duas direções: a reforma dos sistemas de educação dos países a serem "assistidos" e o desenvolvimento de uma base de conhecimento de alta qualidade a ser utilizada nessas reformas. Com estes artifícios é possível perceber ainda no início do documento, a escancarada intenção do Banco (guiada pela regulação de mercado, especialmente orientada para "os países em desenvolvimento" entre eles Brasil, Chile, Coréia do Sul, etc.) em consolidar o espírito mercantilista e desenvolver o setor privado para financiar a Educação.

Ao tratar da reforma do sistema educacional "para além dos recursos", o documento mascarando sua intervenção, menciona que a agenda de reformas mesmo parecendo exigente, a abordagem não ordena que se reformem todas as áreas da política ao mesmo tempo e usando um discurso emergente afirma:

[...] o investimento em conhecimentos e em dados permitirá ao Banco e aos decisores políticos "analisar no nível global e agir no nível local" – ou seja, avaliar a qualidade e a eficácia de muitos domínios da política, mas concentrarem a ação em áreas onde os melhoramentos podem trazer uma maior recompensa em termos de resultados de escolaridade e aprendizagem. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 6).



Com tal afirmativa percebemos o estabelecimento de uma relação direta entre financiamento e resultados em que o setor privado em educação ganha espaço de desenvolvimento dentro e fora do sistema educacional.

Não se pode deixar de mencionar a parte em que o documento foca a questão do reforço à base do conhecimento, de maneira provocativa para demonstrar preocupação em “ajudar” a desenvolver uma base de conhecimento de elevada qualidade, são levantas questões sobre como a estratégia apresentada pelo Banco de investir avaliações de sistemas, aferição de impactos e verificação da aprendizagem e de competências podem resultar em conhecimentos que crianças e jovens realmente necessitam.

De forma sutil o BM vai impondo suas determinações e destaca que a abordagem ao sistema educacional pela avaliação centra-se em promover responsabilização e melhorar resultados que se estendem desde a avaliação dos estudantes e de professores, à equidade e inclusão, educação terciária e desenvolvimento de competências. Desta forma após apresentar um quadro teórico contendo todas as estratégias (que já foram sintetizadas ao longo deste texto) para a educação até 2020, o documento é finalizado com a afirmação de que “investir cedo, é investir com inteligência e para todos”, num movimento de esforço compensatório sendo que “quando as crianças aprendem, a vida melhora e os países prosperam.” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 9).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões feitas acerca das recomendações contidas no documento analisado, percebemos um discurso que trata de uma “Educação Ideal” de pedagogia humanitária, em um contexto de erradicação da pobreza. É importante destacar que, tanto o BM, quanto os demais OM (como a OCDE e a UNESCO) representam os interesses da elite burguesa e servem para o desenvolvimento e acumulação do capital. Dessa forma, os discursos dos OM denotam alinhamento com uma educação neoliberal que enfatiza a mercantilização, a redução das responsabilidades do Estado sobre a educação, possibilitando espaço para a atuação do setor privado. Enfim o foco central é guiado pelo viés econômico e apenas o que interessa são os padrões de desempenhos (performatividade), ou seja, rankings dos sistemas educativos que demonstrem o quanto o país tem eficiência em gestar a educação e com isso alcançar desenvolvimento econômico.

Ao fim deste texto, não cabem conclusões definitivas, no muito há possibilidade de considerações exploratórias. Por meio da imposição de “recomendações” para a educação, o BM busca validar seus conceitos de qualidade e neste contexto a



internacionalização se faz presente, devido a atualidade da intensificação da globalização de bens e serviços culturais. Neste sentido os desafios no cerne da universidade no que tange a internacionalização na educação superior são vários, gerando um vasto campo de ações e possibilidades, onde estas possam caracterizar muito mais que um processo de relações internacionais mediadas pelo contexto da globalização, do capitalismo e das intervenções neoliberais, mas sim, que sejam ações integralizadas para potencializar e dinamizar a expansão da ciência e do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos**. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo Executivo. Washington, 2011.

DALE, Roger. **Globalização e educação**: demonstrando a existência de uma “ Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? Educação; Sociedade, n.87, p.423-460, 2004.

KNIGHT, Jane. Em modelo de internacionalización: respuesta a nuevas realidades y retos. In: DE WIT, Hans et al. **Educación Superior em América Latina**: la dimensión internacional. Bogotá: Banco Mundial, 2005.

KRAWCZYC, Nora Rut. As Políticas de Internacionalização das Universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 4, jul./dez. 2008.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – conceitos e práticas. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009**: As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social. Paris: UNESCO, 2009.



O BANCO MUNDIAL E A QUESTÃO DA POBREZA: O SEQUESTRO E INVERSÃO DO CONCEITO DE EMPODERAMENTO FEMININO

OLIVEIRA, Kalina Gondim de
Universidade Federal do Ceará (UFC)
kalinnagondin@hotmail.com

VIEIRA, Ana Catarina Pontes Lopes
Universidade Federal do Ceará (UFC)
anacatyvieira@hotmail.com

Eixo temático 2: Estado, Sociedade e Políticas Educacionais

RESUMO

Este artigo busca analisar a atuação dos organismos internacionais concernente à agenda educacional imposta aos países periféricos através do Banco Mundial, o qual não só condiciona a superação da pobreza à educação das mulheres, mas também nega as formas de exploração do trabalhador pelo sistema capitalista ao tratar a pobreza como um fenômeno fora das relações sociais e de produção. Nesse cenário, é importante problematizar a agenda educacional, principalmente, pelo traz de caráter adaptativo e conservador em relação às mulheres e à educação.

Palavras-chave: Banco Mundial; Agenda Educacional; Pobreza; Empoderamento Feminino.

1 INTRODUÇÃO

Em julho de 1944 os representantes da Aliança das Nações Unidas se reuniram em Bretton Woods (BW) para estruturar um novo padrão monetário internacional. O resultado dessa conferência foi a consolidação da hegemonia dos Estados Unidos, a adoção do sistema dólar-ouro e a criação do Fundo Monetário Internacional (IMF) e o Banco Mundial (BM), o segundo com o objetivo inicial de reconstruir as economias devastadas pela guerra. Porém, a dinâmica internacional não se concretizou como previra a Conferência de Bretton Woods¹ e diante das tensões com a União Soviética e a ascensão da Guerra Fria, o BM sofre uma reorientação das suas políticas e na década de 1950 seu objetivo central passa a ser a incorporação dos países de Terceiro Mundo ao bloco ocidental não comunista. Tal medida se daria através de programas de assistência econômica e de empréstimos crescentes visando à industrialização desses países, bem como inseri-los no comércio internacional ainda que em posição precária. “A tese central que regia essa

¹ Cf. Kilsztajn, (1989), os acordos de Bretton Woods nunca foram concretamente colocados em prática pelos países desenvolvidos, tanto o sistema dólar-ouro fracassou, quanto o IMF e o BM passaram por várias reorientações políticas ao longo de suas trajetórias e estão cada vez mais distantes dos objetivos traçados em Bretton Woods.



orientação era a de que a pobreza desapareceria como consequência do crescimento econômico desses países.” (CROSSO; AZZI; BOCK, 2007).

Mesmo com o crescimento econômico dos anos 1950 e 1960, as desigualdades entre países ricos e pobres apenas aprofundaram-se e a resposta do BM foi a ampliação do seu leque de atuação com foco na agricultura e setores sociais, em especial, a educação. A partir de então, a preocupação com a pobreza acentua-se no discurso do Banco, e essa mudança está intrinsecamente ligada a atuação de McNamara, que assume a presidência do BM em 1968, cujo símbolo mais forte de sua gestão foi a conexão entre segurança e desenvolvimento.

Segundo Pereira (2011), a gestão de McNamara consolidou o BM como uma “agência de desenvolvimento.” E em 1974 o BM pública *Redistribuição com crescimento* que fundamentou academicamente a iniciativa de “assalto à pobreza” e o discurso de McNamara, cuja ideia central defendia que a superação tanto da pobreza rural quanto da urbana aconteceria através do aumento da “produtividade dos pobres”. Esta proposição, segundo análise de Pereira, apaga a desigualdade e as formas de exploração para acumulação capitalista, trata a pobreza como fenômeno, fora das relações sociais e nega a pobreza como consequência do progresso, o que fortaleceu politicamente a consigna da luta contra a pobreza, como se a própria fosse autoexplicativa e legítima por si só.

2 A QUESTÃO DA POBREZA E O GÊNERO FEMININO

Desde a sua criação, o BM participa efetivamente nas decisões político, econômica e estrutural de diversos países, mais incisivamente em países periféricos. Essa participação decisiva dos organismos internacionais possui forte vínculo com as ideologias neoliberais e sua grande área de influência deve-se não à representatividade dos investimentos, mas na imposição de temáticas prioritárias e agendas globais (CROSSO; AZZI; BOCK, 2007).

Desde a década de 1970, uma questão central nos documentos dos organismos internacionais é a pobreza no mundo. No entanto, a visão que o banco tem da pobreza é de um fenômeno desagregado da realidade material e da desigualdade imanente ao sistema capitalista. Para o Banco, a pobreza é uma condição individual superável com pequenos ajustes em suas metodologias de análise. Assim, a pobreza em um documento é definida a partir de um dado valor relacionado a uma renda. Em um documento posterior, a antiga visão acerca da pobreza torna-se obsoleta e é substituída por outra que terá como incumbência diminuir o valor da renda relacionada ao conceito de pobreza e assim “retirar” vários indivíduos da situação de pobreza. É nesse sentido que a pobreza é atrelada a U\$ 2,00 por dia, em um documento e em outro U\$ 1,75 ao dia e assim por



diante. Percebe-se assim a manipulação e o falseamento da realidade. Nessa mesma direção, a Organização das Nações Unidas (ONU) em seu documento “Agenda 2030” (2015) traz o combate à pobreza como o primeiro objetivo da humanidade. No entanto, o documento não aponta como estratégias para a superação da pobreza a realização de reformas estruturais que promovam uma mudança sistêmica na sociedade. Ao contrário, defende no documento programas e projetos para acabar com a pobreza sem, no entanto, explicitar o caráter destes.

Atrelado ao combate à pobreza encontra-se a denominada equidade de gênero e o papel primordial das mulheres na construção de um mundo sem pobreza. A questão das mulheres passou a despontar no cenário mundial com a denominada década da mulher (1975-1985), instituída pela ONU. Após essa década, deu-se a profusão de várias conferências mundiais que objetivaram discutir a situação das mulheres nos âmbitos do trabalho, educação, saúde, sexualidade e outros. Com a eclosão da crise estrutural do capital e o aumento do desemprego, os países centrais passaram a se preocupar com o avanço significativo da pobreza, bem como com o crescimento demográfico de áreas pobres do planeta.

Em um quadro de crescimento da pobreza, explosão demográfica e acirramento da crise, os detentores do capital elegeram as mulheres como sujeitos para a árdua tarefa de aplacar a pobreza. No entanto, os diagnósticos elaborados pelos organismos internacionais que desvelam a situação das mulheres não são otimistas, antes revelam uma situação trágica. No documento “Mulheres no trabalho” elaborado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) em 2016, o organismo expõe que: “Ao longo da sua vida profissional, as mulheres continuam a enfrentar obstáculos significativos no acesso a empregos dignos.” O mesmo documento afirma que “As mulheres têm uma maior probabilidade de ficar desempregadas do que os homens e elas continuam sobrerrepresentadas como trabalhadoras familiares não remuneradas.” A Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), por sua vez, aponta que: “As mulheres representam dois terços dos 750 milhões de adultos sem habilidades de leitura e escrita e que no mundo, existem mais meninas do que meninos fora da escola.”

Diante de um quadro tão desalentador por que então apostar em um sexo que historicamente foi oprimido e alijado do poder econômico e político? A resposta está em outros diagnósticos produzidos pelos mesmos organismos internacionais. A Organização das Nações Unidas (2017), no documento “16 fatos sobre desigualdades entre homens e mulheres” afirma que: “Mulheres chegam a gastar até 90% de sua renda com a família, enquanto entre os homens, os gastos ficam em torno de 30% a 40%. Desse modo, colocar



recursos nas mãos das mulheres aumenta o gasto familiar com a educação e a saúde das crianças”, conclui a ONU.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a ampla defesa do Banco Mundial nos programas de transferência de renda para a população pobre, bem como a preocupação na utilização eficaz desses recursos, percebe-se o papel das mulheres nesse contexto. Além da informação contida no documento da ONU, é importante destacar que a chave para a solução do crescimento demográfico está na mulher e no controle sobre o seu corpo e também num momento de crise econômica e de rebaixamento salarial é oportuno para o capital contar com uma força de trabalho de salários historicamente mais baixos e com habilidades construídas pelo simples fato de pertencerem ao sexo feminino, o que demandou muita resistência e resiliência misturados à docilidade e paciência.

O conceito chave produzido para sustentar o exagerado otimismo nas mulheres foi o empoderamento, conceito este que cumpre um papel ideológico ao apresentar às mulheres e a sociedade como um todo, a realidade invertida e que não aponta a real causa da pobreza no mundo, ressaltando que o empoderamento está calcado em outras ideologias que o sustenta, a saber, a ideologia da meritocracia que, por sua vez, alimenta o fetichismo educacional, e é sobre este que o projeto do Banco para a educação dos países periféricos se ancora.

Segundo estudos do BM, por meio da educação as mulheres vislumbrariam oportunidades de emprego, salários maiores e, principalmente, teriam menos filhos. Os objetivos inconfessos do Banco e de toda a cúpula mundial é o controle dos pobres e uma recolonização do mundo baseada no tripé endividamento econômico-perda crescente de soberania e controle educacional via currículo padronizado que visa construir um perfil de produtor-consumidor sob medida para o mercado. O resultado a médio e longo prazo desse pacote educacional pensado para os países periféricos é o aprofundamento dos graves problemas educacionais que acompanham esses países desde suas origens. Os elevados índices de evasão, repetência e a baixa qualidade escolar que caracterizam os sistemas escolares daqueles países são alvo de políticas que minimizam ou omitem os fatores extraescolares que contribuem para o baixo desempenho escolar.

As inúmeras conferências mundiais reduzem o direito à educação a uma vaga escolar. As questões objetivas que são relevantes para que esse direito se materialize são ocultadas. Dado que a real preocupação é com a governabilidade dos países e, principalmente, com a lógica de executar mais com menos recursos, haja vista o elevado



grau de endividamento dos países pobres que sinalizam para a incompatibilidade entre as agendas econômicas marcadas pelo ajuste e pela busca por superávit primário e a agenda educacional que gravita em torno da meta de educação para todos (EPT). Esse fato revela o cinismo dos Organismos Internacionais que sabem que para a maioria dos países os compromissos assumidos não são exequíveis.

A educação pensada pelos organismos internacionais para ser implementada a nível mundial é de caráter adaptativo e conservador, bem como produz empobrecimento e esvaziamento curricular, ao passo que os conhecimentos históricos e científicos são substituídos por um conhecimento flexível e tácito que facilmente entrará na lógica da obsolescência dirigida e da trivialização do conhecimento (MORAES, 2001).

Na atual fase de mundialização do capital os países têm oportunidade de democratizar de forma ampla os conhecimentos, inovações e tecnologias. No entanto, a lógica expansionista e a estrutura intrinsecamente desigual do capitalismo que só pode se reproduzir por meio de mecanismos de dominação e exploração impõe aos países uma lógica de desigualdade educacional onde poucos dominam o conhecimento de ponta e muitos estão imersos em sistemas educacionais improdutivos que são verdadeiras indústrias de analfabetismo absoluto e funcional. Esse abismo educacional é resultado de uma dinâmica geopolítica que no passado vendeu os mitos do progresso e do desenvolvimento para os países periféricos e atualmente investem no discurso de educação para todos para manter o controle sobre esses países.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **Relatório Anual 2017**. Disponível em: <<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/27986/211119PT.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2018

BANCO MUNDIAL. Relatório sobre o desenvolvimento mundial 1997. **O Estado no Mundo em Transformação**. Washington, EUA, 1997. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/634101468162557539/Relatorio-sobre-o-desenvolvimento-mundial-1997-o-estado-num-mundo-em-transformacao>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

CROSSO, Camilla; AZZI, Diego; BOCK, Renato. Banco Mundial em foco: um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na América Latina. **Ação Educativa**, 2007. Disponível em: <<http://www.bdae.org.br/dspace/handle/123456789/2348>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

KILSZTAJN, Samuel. O acordo de Bretton Woods e a evidência histórica. O sistema financeiro internacional no pós-guerra. **Revista de Economia Política**, São Paulo: Ed 34, vol. 9, n. 4, p. 88-100, 1989.

MORAES, Maria Celia. Recuo da Teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Braga, Portugal, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.



ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Agenda 2030**. 2015. Disponível em: <<https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral das Nações Unidas. **ONU: 16 fatos sobre desigualdade entre homens e mulheres**. 2017. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/onu-16-fatos-sobre-desigualdades-entre-homens-e-mulheres/>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Mulheres no Trabalho. Tendências**. 2016. Disponível em: <http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/@publ/documents/publication/wcms_457096.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2018.

PEREIRA, João Márcio Mendes. Desenvolvimento como segurança, assalto à pobreza e ajustamento estrutural: o Banco Mundial durante os anos McNamara (1968-1981). **Revista de História**, São Paulo, n. 165, p. 425-460, jul./dez. 2011.



O PAPEL DA EDUCAÇÃO POR COMPETÊNCIAS NA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

ALVES, Francisco Danrley Nascimento
Universidade Federal do Ceará (UFC)
alvesfdn@alu.ufc.br

ZIENTARSKI, Clarice
Universidade Federal do Ceará (UFC)
clarice.zientarski@ufc.br

Eixo temático 2: Estado, sociedade e políticas educacionais

RESUMO

O texto discute o papel das competências no processo da reestruturação produtiva do capitalismo. Realiza investigação a partir de pesquisa bibliográfico-documental, consistindo em estudo de tipo teórico. O andamento da pesquisa evidencia a organicidade do projeto social em torno da reforma do capitalismo e da educação. As competências se mostram encaixadas neste projeto como tema central, habilidade responsável por dotar os trabalhadores da capacidade de adaptação e flexibilidade, exigidas pelo mundo contemporâneo do trabalho.

Palavras-chave: Reestruturação produtiva. Pedagogia das competências. Reforma educacional.

1 INTRODUÇÃO

A partir do pós-guerra, se intensificam profundos processos de transformação do capitalismo a nível global, consistindo em uma significativa reestruturação do modelo produtivo. A educação não se dissocia deste processo e adentra uma profunda reorganização.

Desta forma, junto às discussões da reorganização econômico-administrativa, reformas de estado, dentre outros, coloca-se em questão todo o modelo educacional. Alguns eventos significativos neste processo são o relatório de Delors (2010), e a Conferência mundial de educação para todos.

Neste contexto de reformas e projetos, cuja direção aponta aos ideários para o século XXI de blocos históricos hegemônicos na contemporaneidade, o ideário de um novo homem flexível tem levantado a questão de um ensino com centralidade nas competências.

A reorganização do ensino por competências é uma das mais significativas intervenções na educação, dado seu caráter central na reforma estrutural, assim como



na fundamentação da *práxis* educativa. Processo em andamento, ainda cercado de indefinições e incompletudes, as reformas em curso ainda são temas difusos e carentes de estudos em quaisquer perspectivas, críticas, compreensivas ou de conformação.

Desta forma, através desta investigação propõe-se compreender o papel da educação por competências na reestruturação do capitalismo contemporâneo. É objetivo geral deste trabalho: identificar a atribuição do ensino por competências no projeto de reorganização capitalista. Tem-se como questões específicas: a) que demandas derivadas do modelo de reorganização produtiva se estabelecem à educação; b) como as competências respondem ao problema educacional posto pelos reformadores.

A investigação foi realizada a partir de pesquisa bibliográfica e documental (LUDKE; ANDRÉ, 2015). A primeira etapa consistiu em buscar as demandas colocadas à educação na Declaração mundial de educação para todos (JOMTIEN, 1990; DELORS, 2010). A segunda em compreender como a teoria das competências se relaciona com as demandas produção, a partir da obra “Construir as competências desde a escola” (PERRENOUD, 1999).

2 O TRABALHO NA CONTEMPORANEIDADE

Conforme Antunes (1995), a década de 1980 é marco histórico do início de uma transformação radical no mundo do trabalho. Segundo o autor, a incorporação das inovações tecnológicas ao setor produtivo, assim como as novas demandas do mercado global, provocara profundas transformações nas formas de organização e nas relações do trabalho, entre empregador- trabalhador e trabalhador-trabalhador.

O capitalismo crescentemente globalizado e concorrido impôs ao setor produtivo a busca de novos padrões de qualidade; novos modelos de gestão; novo perfil de trabalhador, flexíveis e adaptáveis; dentre outros aspectos. Na busca destes novos padrões, o fordismo/taylorismo entra em crise e passa a ser mesclado com outras experiências e/ou substituído pelo toyotismo. Este período de transformações no mundo do trabalho descrita por Antunes (1995), iniciado na década de 1980, caracteriza-se como um período transitório, e a todo este processo se denomina reestruturação produtiva.

2.1 A EDUCAÇÃO COMO TEMA CENTRAL DA REFORMA DO CAPITALISMO GLOBAL

A reestruturação produtiva para a competitividade econômica gerou uma profunda discussão sobre o modelo educacional a nível global, guiada pelas potências



capitalistas ocidentais. Um dos mais significativos exemplos materiais desta discussão é o relatório “Uma nação em risco” (1983), produzido nos Estados Unidos.¹

Nele à educação relegou-se papel central, apontando-se o fracasso escolar como um dos principais problemas, defendendo a urgência da reforma educacional. Tratava-se de recuperar a efetividade da educação e formar trabalhadores flexíveis e adaptáveis. A noção chave para a resolução desta demanda consistiu em educar para o desenvolvimento de competências. Noção esta generalizada entre o ocidente, com poucas ressignificações, dado o poder político dos países de capitalismo avançado e a globalização.

Como mostra Sacristán (2011), ainda não há uma definição universal do termo competências, fazendo com que este termo possua significados bastante variados, de acordo com o contexto e quem o utiliza. Neste sentido, trata-se aqui de compreender a ideia atribuída a este conceito pelos proponentes da reforma da educação como resposta à reestruturação produtiva.

No campo educacional, a principal representação teórica do papel das competências é de Perrenoud (1999). Conforme este autor competência é: “[...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.” (PERRENOUD, 1999, p. 7). E complementa em consonância com as discussões sócio-políticas abordadas:

Dentro do sistema educacional, está-se tomando consciência do fato de que a explosão dos orçamentos e a inflação dos programas não foram acompanhados por uma elevação proporcional dos níveis reais de formação. A procura pela escola está crescendo, mas a formação não evolui no mesmo ritmo. (PERRENOUD, 1999, p. 14).

Como visto, Perrenoud amplia a noção de competência para além da problemática produtiva, inserindo-a como habilidade humana a ser desenvolvida pela educação formal. Sua noção sociológica, entretanto, não desvencilha o ato educativo da estrutura social, defendendo a importância do desenvolvimento das competências pela escola formal devido às novas exigências sociais do século XXI.

2.2 CONTEMPORANEIDADE, IDEÁRIOS E EDUCAÇÃO

Como visto, neste contexto de transformações a forma de se compreender a educação sofre metamorfose em diversos âmbitos. Estas visões não são neutras e englobam concepções, oriundas de ideários que dão lente às formulações sobre o ensino.

¹ O relatório foi publicado em língua inglesa, cujo título original é: *A Nation At Risk: the imperative for educational reform*.



Neste sentido, conforme Bianchetti (1997, p. 19), a fase final do século XX pode ser considerada “[...] como a etapa da hegemonia neoliberal, que representa um novo modelo de sociedade para o mundo ocidental.” Tal visão se forja no contexto da globalização, criando uma tendência de mercados globais e interdependentes.

Ao mesmo tempo, o avanço da chamada sociedade do conhecimento busca redefinir o que é efetivo no aprendizado. A busca por modelos mais abertos e flexíveis indicariam a transição do período informativo ao de conhecer, compreendido, resumidamente, como utilização de informações materialmente.

Estas visões predominam no discurso educacional e influenciam as reformas. São transformações ideológicas que, ao tornarem-se hegemônicas, estão presentes subjetivamente nas avaliações e ações. São, principalmente, estas lentes que influenciam os rumos das intervenções sob a educação.

Uma das principais intervenções é a Declaração mundial de educação para todos. Este documento abrange um perfil geral de educando, enfocando aprendizados básicos para a inserção social. O foco principal consistiu em universalizar a educação básica, com foco na alfabetização. Alguns pontos principais são:

mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; [...] mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. (UNESCO, 2010, p. 3).

A partir deste texto, portanto, à educação compete universalizar o ensino como forma de inserir o trabalhador no modo de produção moderna e garantir aprendizados de base, os quais colaborariam com o acesso à informação e domínio das novas tecnologias.

Outro importante documento, o relatório de Delors, amplia a discussão iniciada na Conferência de Jomtien, trazendo princípios e definições que seriam guias dos novos objetivos e fins da educação. A problemática produtiva está no que se chama de quadro prospectivo, um diagnóstico de problemas da educação.

Para Delors (2010), o papel da educação no século XXI é conciliar desenvolvimento econômico e igualdade de oportunidades. Assim traz: “[...] o crescimento econômico a qualquer preço não pode ser considerado como a via mais adequada para conciliar entre progresso material e equidade [...]” (DELORS, 2010). Como visto, a ênfase está na conciliação entre cidadania e desenvolvimento econômico. Tendência que se segue nas discussões posteriores.



2.3 A COMPETÊNCIA E A PROFISSIONALIZAÇÃO

Os documentos anteriores são pioneiros na reforma educacional para o século XXI. Como visto, não abordam diretamente a produção. Tal discussão é mais forte já no final do século, a partir do Banco mundial. Não é possível, entretanto, dissociá-las. Como já discutido, não se trata de reformas paralelas, mas de um projeto de sociedade para o século XXI, que engloba todo um conjunto de reformas em todos os setores. Dito isto, como a pedagogia por competências responde às demandas da reestruturação produtiva?

As competências como aspectos educacionais ascendem como tema central a partir apenas do Banco Mundial. Um novo modelo de trabalhador é requerido nos moldes do Toyotismo: flexibilidade, adaptação e resolução de problemas. Ser competente nesta concepção significa ser capaz de se adaptar a diferentes contextos espaço-temporais. Desta forma, a competência é entendida como a forma de adaptar o trabalhador contemporâneo aos novos paradigmas produtivos, assim como às suas consequências sociais, influenciando assim a literatura educacional, a exemplo de Perrenoud (1999).

A teoria de Perrenoud não alude apenas à profissionalização, entretanto, este foi o foco deste estudo. Conforme Perrenoud (1999), a educação por competência está inserida em práticas sociais e, a partir de um ensino centrado nas atitudes, insere-se o estudante em práticas profissionais. Segundo o autor, “[...] toda competência amplamente reconhecida evoca uma prática profissional instituída, emergente ou virtual.” (PERRENOUD, 1999, p. 35). O ensino por competências, portanto, teria a vantagem de educar em uma experiência social, representada por vivências que pudessem antecipar às do mundo do trabalho.

3 CONCLUSÕES

Este estudo inconcluso iniciou-se com a seguinte pergunta: qual o papel da educação por competências no processo de reestruturação produtiva? A resposta desta questão parte de compreender que está em curso um projeto de sociedade. Assim sendo, a reestruturação produtiva está para além dos *lócus* de trabalho, influencia todo um conjunto de setores da sociedade contemporânea. Sendo a educação um destes fatores, gozando de privilégio neste ideário, dado seu aspecto estratégico.

A resposta, então, pode parecer demasiado óbvia: o papel da educação por competências é a formação do trabalhador. Demanda-se novos modelos profissionais, sendo papel da educação dotar os indivíduos destas capacidades. Isto não consiste em novidade, mas em adaptação. As sociedades sempre tiveram processos educativos



consonantes com seu modo de produção, apenas variam as formas como isto se coloca em cada momento histórico.

Desta forma, a competência tem o papel de ser o caráter que venha adequar o ensino ao novo ideário de homem, o qual está, por sua vez, vinculado ao ideário de sociedade. Trata-se de um mecanismo de busca de mais uma reforma do capitalismo em contexto de crise, tendendo tornar-se este o novo papel social da educação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1997.

DELORS, Jacques et al. **Educação, um tesouro a descobrir**. Brasília, DF: Unesco, 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U, 2015.

NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION. **A Nation At Risk**: the imperative for educational reform. 1983.

UNESCO. **Declaração mundial de Educação para todos**. Jomtien, 1990.

PERRENOUD, Phillipe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Educar por competências**: o que há de novo. Porto Alegre: Artmed, 2011.



O PAPEL DO ESTADO NA GESTÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A REPARTIÇÃO DE COMPETÊNCIAS À LUZ DAS CONSTITUIÇÕES REPUBLICANAS

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)
raicribeiro@hotmail.com

Eixo temático 2: Estado, sociedade e políticas educacionais

RESUMO

Este estudo tem como objetivos: apresentar especificidades do federalismo à luz das Constituições republicanas; apresentar aspectos teóricos sobre a repartição de competências em matéria de educação. A metodologia foi qualitativa, com base na pesquisa bibliográfica. O projeto de educação no federalismo brasileiro tem sido marcado por um perfil ora democrático ora centralizador, sem, contudo, esquecermos que as matrizes liberal e neoliberal podem impactar nas formas tradicionais de soberania do Estado, inclusive nas políticas educacionais.

Palavras-chave: Estado. Federalismo. Políticas. Educação.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem como escopo discutir o modelo de Estado federativo brasileiro e, no contexto dessa discussão, nos orientamos pela seguinte questão de pesquisa: quais as particularidades do modelo federativo brasileiro e suas implicações na repartição de competências em matéria de educação? Neste estudo, especificamente, nos pautamos pelos seguintes objetivos: apresentar especificidades do federalismo brasileiro à luz das Constituições republicanas; apresentar aspectos teóricos acerca da repartição de competências em matéria de educação no Brasil.

A metodologia se pauta pela abordagem qualitativa de caráter descritivo e interpretativo, com base na pesquisa bibliográfica, cuja finalidade é reunir informações e dados para dar sustentação teórica à construção do estudo ora proposto. Propomos explicar o problema apresentado na questão de pesquisa, a partir de referenciais teóricos publicados, de forma a analisar e discutir as contribuições científicas advindas desses referenciais.

O estudo está organizado na seguinte perspectiva: discussão sobre o federalismo e o regime de colaboração na gestão educacional, tendo em vista os textos das Cartas (1891, 1934, 1937, 1946, 1967, 1988) sobre a repartição de competências em matéria de educação, assim como nos escritos de Cury (1996), Kelbart (2011), Horta (1985), Harvey



(2014), Ghiraldelli Junior (2009), Ferraz (1988), Vieira (2007), Chaves (2007), Neves (2002) e Fávero e Semeraro (2002).

2 DESENVOLVIMENTO

A Carta de 1891, a primeira no âmbito do federalismo brasileiro, expressa o regime de separação de competências entre a União e os Estados. Segundo Cury (1996), a tônica individualista e a defesa da autonomia dos Estados contribuem para que a educação compartilhe, junto com outros temas sociais, os efeitos de um liberalismo excludente e pouco democrático.

A Constituição de 1934 é a primeira a dedicar espaço significativo à educação, embora como matéria de competência privativa à União. Segundo Vieira (2007), a Carta de 1934, seguindo uma tendência liberal, mantém a estrutura anterior do sistema educacional, cabendo à União traçar as diretrizes da educação nacional, organizar e manter os sistemas educativos e exercer a ação supletiva em todo o País. Ademais, em matéria de educação, a tendência liberal sustenta a tese de que não é função do Estado oferecer a educação gratuita e para todos, mas que esta deve ser ofertada e regulamentada pelo mercado (CHAVES, 2007).

A Constituição de 1937, imposta à Nação, se afasta, segundo argumentos de Horta (1985), da forma federal para adotar a forma de Estado unitário descentralizado; faz o Estado abrir mão da responsabilidade para com a educação pública, afirmando que este deveria desempenhar um papel subsidiário e não central, em relação ao ensino (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009). Segundo Vieira (2007), esta Carta é inspirada nas constituições de regimes fascistas europeus.

A Constituição de 1946 faz uma retomada ao texto da Carta de 1934, e amplia o leque dos direitos sociais, inclusive a educação. A União tem a competência de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, assim como organizar o sistema federal de ensino, de caráter supletivo, estendendo-se a todo o país e nos estritos limites das deficiências locais (KELBERT, 2001; HORTA, 1985; VIEIRA, 2007; FERRAZ, 1988).

Tomando um sentido contrário à Constituição anterior, a Carta de 1967 implanta uma república autoritária, de forma que o federalismo se transforma em sistema figurativo; na educação mantém a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Na concepção de Vieira (2007) e Ferraz (1988), os dispositivos não chegam a traduzir uma ruptura com os conteúdos de constituições anteriores, porém, com a tendência ao fortalecimento do ensino privado, encontrando nas bolsas de estudo um dos meios para fortalecer a livre iniciativa, com forte presença dos princípios liberais na



educação. Como já pontuou Chaves (2007), na área educacional, o liberalismo sustenta a tese de o Estado deve abster-se de provê-la, deixando-a a cargo da iniciativa privada.

O federalismo brasileiro, na Carta de 1988, é chamado de federalismo de equilíbrio, cuja repartição de competência dar-se de forma equilibrada entre os entes que compõem a Federação. A repartição de competências em matéria de educação aponta para o entendimento de alguns pontos, a saber: i) à União compete privativamente legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional; ii) é competência da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios proporcionar meios de acesso à educação (um direito de todos, como diz o art. 205); iii) compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal concorrentemente legislar sobre a educação; iv) compete aos municípios manter, sob o regime de colaboração com a União e os Estados programas educacionais na educação infantil e ensino fundamental.

O artigo 211 da CF/88 (§ 1º, 2º, 3º e 4º) estabelece as competências de cada ente federativo: i) a União: "organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino público federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, [...]"; ii) os Municípios: "atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil"; iii) os Estados e o Distrito Federal: "atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio"; iv) a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios: "na organização de seus sistemas de ensino [...] definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório."

Vale ressaltar, no contexto desta discussão, que há uma relação entre o Estado e o neoliberalismo e, que portanto, as políticas educacionais acabam por absorver os reflexos dessa relação, implícitos nos jogos de interesses, conflitos de classes, competitividade e contradições. O modelo de gestão (democrática) da educação brasileira, escondido por trás do véu do neoliberalismo oculta, por vezes, pontos de contradição, contribuindo para implementação de políticas voltadas muito mais para a valorização do sistema capitalista do que a projeção de sua superação, traduzidas, conforme assinala Neves (2002), no estreitamento dos espaços de construção de propostas de interesse público.

O Brasil, seguindo a tendência neoliberal, ajusta os valores da educação aos valores do mercado, além do que, segundo o Harvey (2014), os defensores do neoliberalismo ocupam posições de considerável influência no campo da educação, por exemplo, nas universidades, bem como em instituições internacionais como o FMI, o Banco Mundial, a OMC, que regulam as finanças e o comércio globais.

Não esgotando as nossas discussões e inquietações, destacamos a necessária autonomia dos sistemas de ensino na organização da gestão e na elaboração e



implementação de suas políticas, muito embora o imperialismo do capital seja mais poderoso que a democracia, e a formação focada no capital humano, por vezes, mais presente que a formação cidadã.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo que ora realizamos nos permite tecer algumas considerações, tais como: o federalismo no Brasil foi instituído com o advento da proclamação da República; neste regime vigoram os princípios da autonomia e da soberania; os entes federados são administrados com base no pacto federativo, ou seja, uma forma de regime de colaboração; o governo central e os governos locais são independentes entre si e soberanos em suas respectivas jurisdições, de forma que existe uma ordem jurídica central e várias ordens jurídicas parciais; o federalismo brasileiro admite a figura do município enquanto ente federativo; a história da federação brasileira tem sido marcada por oscilações entre períodos de centralização e descentralização, conforme o paradigma político-administrativo, ora democrático/descentralizador ora autoritário/centralizador, refletindo, assim, na repartição de competências dos entes federados definida nas Constituições Federais.

O projeto de educação do Estado federativo brasileiro tem sido, também, marcado por um perfil ora democrático ora centralizador, seguindo a tradição dos paradigmas político-administrativo do Estado no período republicano, assim como os respectivos reflexos na repartição de competências em matéria de educação. A neoliberalização é suficientemente forte para impactar nas formas tradicionais de soberania do Estado e, à primeira vista não percebemos: que a educação converge para a teoria neoliberal; que as políticas educacionais são delineadas por organismos internacionais, como por exemplo o Banco Mundial; que os ideais das políticas enfatizam a educação como ferramenta para o crescimento econômico e o fortalecimento do mercado; que a educação não é gratuita e de qualidade para todos; que a qualidade está basicamente relacionada à aquisição de competências necessárias para atender às demandas do mercado.

A proposta democrática das políticas educacionais é, embora no seio do imperialismo neoliberal, construída de forma a tender aos anseios de transformação social, tendo como categoria fundamente a democracia tanto na perspectiva social quanto na perspectiva educacional, consubstanciada na defesa da escola pública, laica, universal, gratuita e de qualidade. Nesta direção, acreditamos no projeto de sociedade precisaria ser alicerçado em princípios democráticos, não somente no campo da educação, mas, sobretudo, nos campos econômico, social e político.



E para não concluir, fazemos nossas as palavras de Fávero e Semeraro (2002), ao defenderem a ideia de que tal como um projeto de sociedade se torna coerente pela ação política concreta, a singularidade e fecundidade do pensamento educacional derivam de uma práxis que não se limita à transmissão de conhecimentos, mas funda sua ação pedagógica no ato político; pressiona para constituir uma legislação orientada para a elevação social e intelectual da grande massa da população; posiciona-se na defesa do caráter público da escola e da universalidade; reivindica os direitos civis, políticos e sociais para todos, sem os quais não é possível pensar um projeto de Estado livre, moderno, justo, solidário e, sobretudo, democrático.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. **Diário Oficial da União**, 24 jan. 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.
- BRASIL. Constituição da República Federativa dos Estados Unidos do Brasil. **Diário Oficial da União**, 16 jul. 1934. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.
- BRASIL. Constituição da República Federativa dos Estados Unidos do Brasil. **Diário Oficial da União**, 24 fev. 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.
- BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. **Diário Oficial da União**, 10 nov. 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.
- BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. **Diário Oficial da União**, 18 set. 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.
- BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 05 out. 1988.
- CHAVES, Eduardo O. C. O liberalismo na política, economia e sociedade e suas implicações para a educação: uma defesa. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luiz (Org.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 1-60.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação e a primeira Constituinte Republicana. In FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)**. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 69-80.
- FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni. Apresentação. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 7-10.



FERRAZ, Ester de Figueredo. A educação nas constituições brasileiras (e nos projetos da futura constituição). **Fórum educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 5-16. jan./mar. 1988.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2009.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. Tradução Adail Sobral e maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2014.

HORTA, Machado Raul. **Estudos de Direito Constitucional**. Belo Horizonte: Del Rey, 1985.

KELBERT, Fabiana Okchestein. **Reserva do possível e a efetividade dos direitos sociais no direito brasileiro**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. O neoliberalismo e a redefinição das relações Estado-sociedade. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **O empresariamento da Educação**: novos contornos do ensino superior no Brasil nos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002. p. 105-114.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.



O PROGRAMA DE MOBILIDADE ACADÊMICA DA UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA

PEZAVENTO, Karla
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
kapezavento@gmail.com

RODRIGUES, Diego Palmeira
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
diegopalmeirarodrigues@gmail.com

Eixo Temático 2: Estado, sociedade e Políticas Educacionais

Financiamento: PIBIC/CAPES/ CNPQ

RESUMO

O ensino superior vem vivenciando nas últimas décadas uma expansão significativa da internacionalização, com destaque para a mobilidade acadêmica. Sendo este o objeto de reflexão deste texto, que emerge de uma pesquisa realizada na Unoesc. A metodologia utilizada foi a histórico-crítica, correlacionando métodos qualitativos e quantitativos. A análise dos dados permite concluir que a universidade apresenta projetos implementados no que tange a mobilidade de docentes e discentes, sendo este fenômeno primordial frente ao contexto hodierno.

Palavras-chave: Internacionalização. Mobilidade acadêmica. Unoesc.

1 INTRODUÇÃO

A internacionalização tem provocado mudanças significativas no Ensino Superior. Para Wit (2008 apud CASTRO; CABRAL NETO, 2012), este processo não é um fenômeno inédito na história da educação.

Ainda segundo os autores, o processo de internacionalização tem seu início em 1945, na Europa e surge como uma necessidade da reconstrução dos países destruídos pela Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de desenvolver acordos científicos, mobilidade estudantil e bolsas para capacitação.

Na contemporaneidade esse fenômeno se reconfigurou e se dá em decorrência do processo de globalização, de instâncias políticas e econômicas. No que se refere à mobilidade acadêmica, pode-se considerar que ela é mais ampla do que simplesmente um movimento de deslocamento estudantil, abrangendo estruturas e meios.

Segundo Santos e Almeida Filho (2012, p. 145) pode-se dizer que existem várias formas de internacionalização, tais como, a mobilidade; a escala e ambição na investigação científica; a internacionalização das atividades de transferência e inovação; a aferição de boas práticas e a diplomacia cultural universitária.



No que se refere a mobilidade acadêmica, sabe-se que ela é um poderoso parceiro da globalização e ainda é o tema mais relevante se tratando de internacionalização. Isso se dá ao fato, de neste cenário hodierno, a mobilidade se consolidar como uma estratégia importante para a internacionalização e, por isso, vem sendo fomentada mundialmente.

Partindo desse parâmetro, este texto emerge de um projeto macro desenvolvido pelo Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas de Educação Superior – GIEPES UNICAMP. Nosso objetivo neste texto é analisar a mobilidade acadêmica no processo de Internacionalização, desenvolvido pela Unoesc, assim como o que envolve os *Stricto Sensu*.

Sendo a metodologia utilizada a histórico-crítica correlacionando métodos qualitativos e quantitativos.

Cabe ressaltar que a Universidade conta com o Programa de Mobilidade Acadêmica que tem sido colocado em prática, nos últimos anos, onde os sujeitos envolvidos são os docentes e os discentes. Dessa forma, se permite, que os estudantes e os professores formem parcerias internacionais, com diferentes objetivos, sejam na área de ensino, de pesquisa e de extensão.

2 DESENVOLVIMENTO

Segundo Rumbley (2015), a internacionalização é como uma resposta a globalização e uma das questões mais importantes com a qual o ensino superior ao redor do mundo precisará lidar ao longo das próximas duas décadas.

Diante deste cenário, a Unoesc procura implementar projetos que propiciem o avanço dos processos voltados à internacionalização. Dentre eles podemos citar o Projeto de Mobilidade Acadêmica; o Ciência sem Fronteira, do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação; e o Programa Estudantes - Convênio de Graduação - do MEC.

Um dos projetos implementados é o Programa de Mobilidade Acadêmica, que objetiva o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais, conhecimentos científicos e técnicos, valores e atitudes para o exercício da cidadania no Brasil e no exterior.

O primeiro movimento em favor da internacionalização na Unoesc começou em 2009, nesta época, não havia um setor exclusivo de Mobilidade Acadêmica. Com a criação do setor, o primeiro convênio firmado pela Universidade foi com o Chile. Neste, foram enviados alunos de Joaçaba e Xanxerê dos cursos de Publicidade e Propaganda e Administração.

Desde esta época, a coordenadora geral é a professora Kaline Zeni contando com o auxílio de responsáveis pelo setor concentrados em cada um dos campi da Unoesc, sendo que estes devem se reportar a coordenação geral.

Se tratando dos convênios firmados, a Universidade apresenta os que abrangem todas as áreas do conhecimento, sendo os responsáveis pelos mesmos, a Reitoria e a Coordenação Geral de Mobilidade Acadêmica, bem como, por meio de propostas de termos de cooperação submetidos pelos docentes permanentes dos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* da instituição.

Cabe destacar, que a Unoesc possui convênios em graduação com os Estados Unidos, Canadá, Equador, Moçambique, Alemanha, Suíça e Índia. Os convênios em graduação que incluem o *Stricto Sensu* da Universidade são com o México, Chile, Argentina, Uruguai, Espanha, Itália, Portugal, Polônia e Reino Unido.

Com relação ao *Stricto Sensu*, os convênios da Universidade mais utilizados são as redes internacionais de pesquisa, que para Hitt (2006 apud BORGES; AMAL, 2016, p. 276) são uma forma de aproximar as universidades e estabelecer relações de confiança.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na contemporaneidade é evidente que a mobilidade acadêmica está alicerçando-se como uma estratégia de internacionalização. Esse fato corrobora para seu fomento global, principalmente com relação aos países mais desenvolvidos, que conseqüentemente apresentam maior capacidade tecnológica e condições de acolhimento para os intercambistas.

Com o acirramento da concorrência provocada pelo avanço da economia e dos processos de produção, tanto em termos científicos quanto tecnológicos, internacionalizar significa buscar meios de competir com as melhores instituições de ensino superior, tanto em nível nacional, como mundial. Neste contexto, a internacionalização da educação não simboliza opulência, mas uma questão de sobrevivência para as universidades contemporâneas.

Em contrapartida, Lee (2013) alerta que é ingenuidade e irresponsabilidade ver a internacionalização como algo necessariamente positivo, e que devemos refletir acerca desses processos. Um exemplo, seria o relato de alguns estudantes intercambistas que reclamam de sofrerem discriminação e que esta partiria do próprio corpo discente e docente do país anfitrião.

Diante desse recorte apresentado, se quer evidenciar que a Unoesc vem desenvolvendo a Internacionalização nos diversos cursos de Graduação e Pós-Graduação, principalmente no que tange a questão da Mobilidade Acadêmica para docentes e discentes. O mesmo ocorre nos Programas *Stricto Sensu*, por meio de convênios, cujo foco é a pesquisa e a produção.



A pesquisa nos mostrou também que, o Programa de Mobilidade Acadêmica, na maioria das vezes, objetiva desenvolver competências e habilidades profissionais necessárias para o exercício da carreira, além de trazer uma bagagem cultural imensurável aos envolvidos no processo pedagógico.

Por fim, pode-se concluir que a mobilidade acadêmica é o primeiro grande caminho para a internacionalização das universidades sobretudo quando é entendida como necessidade da sociedade do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BORGES, Gustavo da Rosa; AMAL, Mohamed. Internacionalização de Cursos stricto sensu: uma investigação sobre a distância psíquica e as práticas adotadas. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, Florianópolis, p. 260-281, maio 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2016v9n2p260/31662>>. Acesso em: 05 jul. 2018.

CASTRO, Alda Araújo; CABRAL NETO, Antônio. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 21, p. 69-96, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502012000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 out. 2018.

LEE, Jenny J. O falso glamour da internacionalização das universidades. Revista **Ensino Superior UNICAMP**, 2013. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/o-falso-glamour-da-internacionalizacao-das-universidades>>. Acesso em: 19 mar. 2018.

RUMBLEY, Laura E. A internacionalização inteligente: uma questão imperativa do século 21. **Revista Ensino Superior UNICAMP**, 2015. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/a-internacionalizacao-inteligente-uma-questao-imperativa-do-seculo-21>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **Internacionalização Universitária na Sociedade do Conhecimento**. Brasília, DF: Universidade de Brasília; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.



O USO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS COMO POLÍTICA PÚBLICA DE COMBATE À VULNERABILIDADE SOCIAL JUVENIL

MOREIRA, Daiana de Jesus
Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação do Ceará (CREDE) daianadjm@hotmail.com

SILVA, Maria Socorro Braga
Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação do Ceará (CREDE)
socorro.silva@crede02.seduc.ce.gov.br

BARROS, Antonio Cid Freitas
EEEP Rita Aguiar Barbosa
cid.barros@hotmail.com

Eixo temático 2: Estado, sociedade e políticas educacionais

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo discutir teoricamente como o uso das competências socioemocionais, adotadas nas escolas públicas, pode contribuir no combate à vulnerabilidade juvenil. Para tal fim, trazemos uma revisão sistemática sobre o tema nas bases de dados LILACS, SCIELO e PEPISIC. As pesquisas evidenciam que as competências socioemocionais contribuem tanto quanto nas habilidades cognitivas na determinação do êxito escolar, na menor probabilidade de abandono, além nos bons efeitos na saúde, na violência e na melhoria dos resultados econômicos e sociais.

Palavras-chave: competências socioemocionais. Educação. Juventudes. Vulnerabilidades.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo discutir teoricamente como o uso das competências socioemocionais, adotadas nas escolas públicas, pode contribuir no combate à vulnerabilidade juvenil. A escolha deste tema justifica-se nos níveis social, institucional e científico (CAMPOS, 2015).

O último censo demográfico cearense, em 2010, apresentou uma população de 718.613 pessoas no grupo etário de 15 a 29 anos, representando 29,3% da população fortalezense e 28,8% do total de jovens do estado do Ceará (IBGE, 2018). Do total de jovens de Fortaleza, apenas 37,2% eram estudantes, enquanto que 61% não estudavam, mas já haviam estudado e concluído algum nível escolar e outros 32,4% dos jovens de 16 a 29 anos de idade nem estudavam e nem trabalhavam, sendo este índice do Ceará o terceiro maior do país.

A pesquisa informa que existe um pequeno percentual de 1,9% de jovens que nunca frequentou a escola, apesar de 2,1% dos jovens terem afirmado que não sabiam ler e escrever. Somado a isso, os jovens são o grupo mais afetado pela violência, seja



como as maiores vítimas ou os mais frequentes autores dos homicídios, além de estarem envolvidos na prática de outros crimes, o que aponta para a necessidade de políticas públicas direcionadas a esse segmento (BRASIL, 2010).

No Relatório Final Cada Vida Importa (CEARÁ, 2016) vemos que o abandono da escola surge como um sinal de alerta ao aumento da vulnerabilidade dos adolescentes ao homicídio. Com exceção de Sobral, com 44%, todas as cidades apresentaram percentuais acima de 60% de abandono escolar há pelo menos seis meses antes da morte do adolescente. A fragilidade dos vínculos familiares ou afetivos, a deficiência ou insuficiência de serviços e equipamentos públicos, o abandono ou evasão escolar são recorrentes nas histórias de adolescentes envolvidos com a violência letal.

Diante disso, tem-se desenvolvido uma nova concepção, que busca apontar outros caminhos para dar conta dos desafios existentes com a ideia de que as ações de repressão são necessárias; porém, o combate à violência será mais eficaz quando mais houver a combinação de estratégias de prevenção (BRASIL, 2010). As condições de proteção e educação podem gerar benefícios que tanto asseguram o desenvolvimento intelectual e diminuem as possibilidades de repetência, abandono ou evasão escolar quanto promovem a formação de um indivíduo preparado para lidar com os desafios do cotidiano, respeitar as diferenças e resolver os conflitos de forma pacífica (CEARÁ, 2016).

Do ponto de vista institucional, várias são as justificativas. Em 2017, o Governo do Estado do Ceará implantou a Política de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais da rede estadual de educação, cujas ações consistem na intensificação e universalização das práticas que envolvem o desenvolvimento de competências, das quais o trabalho do psicólogo faz parte, além de outros oito projetos que abordam essas competências intencionalmente, antecipando a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que preconiza a meta de que todas as escolas brasileiras terão de incluir as habilidades socioemocionais nos seus currículos.

A BNCC traz uma nova diretriz de organização dos objetivos de aprendizagem, incluindo três macrocompetências: a) socioemocionais (pessoais e sociais); b) cognitivas (os conteúdos das disciplinas); e c) comunicacionais. Dessa forma, as competências socioemocionais aparecem, pela primeira vez, não apenas como uma macrocompetência, mas também envolvidas em todo o processo pedagógico (SILVA JÚNIOR, 2017).

A fim de alcançar o objetivo proposto, este artigo utiliza metodologia qualitativa de caráter descritivo e interpretativo (CAMPOS, 2015), por meio de revisão sistemática de artigos sobre o tema nas bases de dados LILACS, SCIELO e PEPSIC.



No plano acadêmico, constatamos as lacunas existentes sobre essa temática nos planos regional e nacional. Examinando as bases bibliográficas com os descritores “competências socioemocionais”, “vulnerabilidade social” e “juventude” de maneira isolada, percebemos que há centenas e, em certas combinações, milhares de artigos nas bases supracitadas. Entretanto, ao cruzarmos os descritores entre si, verificamos que há predominância de estudos quantitativos sobre o tema das competências socioemocionais, em especial frutos de recentes dissertações e teses de outras áreas que não são da Psicologia com foco na relação com o desenvolvimento cognitivo, o que realça a importância deste trabalho no que concerne ao avanço do conhecimento no campo da Psicologia e Educação no uso das competências socioemocionais para redução das vulnerabilidades sociais juvenis.

2 DESENVOLVIMENTO

A preocupação sobre as juventudes se manifesta no aumento de investigações que abordam os “problemas que as afetam”: desemprego, pobreza, mortalidade por causas externas, exposição a violências, adoção de “condutas de risco”, elementos simbólicos ligados a aspectos étnico-raciais, de gênero, religiosos, territoriais, entre outras. Assim, “diversidades e desigualdades são os principais traços que podem caracterizar as juventudes na atualidade (FIGUEIREDO, 2017).

Daí os jovens ocuparem um destaque nas agendas públicas, repercutindo no desenvolvimento de diferentes campos (acadêmico, legal, políticas públicas, consumo, tecnologias, cultura, saúde, educação) em uma realidade complexa tomada pela contradição entre ampliação de direitos/acesso a bens simbólicos e a continuidade de restrições materiais e de processos de exclusão/ segregação socioeconômica.

No campo do desenvolvimento humano e juventudes na América Latina, uma das conceitualizações mais utilizadas é a proposta por Abramovay et al. (2002), em que se pensa a vulnerabilidade social como uma situação de alcance individual, familiar ou comunitário associada à disponibilidade ou privação de três elementos essenciais: a) recursos materiais ou simbólicos; b) oportunidades oferecidas pelo mercado, o Estado e a sociedade; c) as estratégias de uso dos recursos.

O direito à Educação, no que se refere ao acesso e permanência na escola, tem sido afirmado nos instrumentos legais □ Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), Plano Nacional de Educação 2014-2024 e plano decenais estaduais e municipais □ com a finalidade de formar o sujeito para a participação social, cidadã, preparação para o



trabalho, atuação efetiva e crítica na sociedade e condição para o exercício de outros direitos essenciais, como o direito à saúde, ao trabalho, à segurança e à cidadania.

No entanto, para que se cumpra efetivamente o direito à educação, não basta garantir às novas gerações o acesso e a permanência na escola; é preciso assegurar-lhes aprendizagem significativa para enfrentar os desafios acadêmicos, profissionais e políticos do século XXI.

Dentre os equipamentos públicos, a escola é o mais acessado pelo jovem e se constitui como um local de sociabilidade e convivência entre diferentes, na qual são construídas e compartilhadas identidades, saberes e valores definidores na construção da cidadania e na vida em sociedade e, nesse sentido, tem potencial para ser um poderoso fator de proteção (BRASIL, 2010).

A formação escolar também é compreendida como um fator importante para a superação da condição de vulnerabilidade social e de vulnerabilidade à violência, especialmente porque permite uma inserção mais qualificada no mercado de trabalho — também compreendido como fator de proteção. Por outro lado, a exclusão da escola (a não-frequência por conta do não-acesso ou da evasão) e a exclusão na escola (causada por mecanismos de reprovação e repetência que produzem a defasagem entre série e idade e desmotivam os alunos) se configuram como fatores de risco (BRASIL, 2010), aliados aos demais dados alarmantes que atingem as juventudes, trazidos na introdução deste projeto.

O momento histórico atual, repleto de profundas transformações sociais e tecnológicas, aponta para a necessidade de mudanças nos sistemas de ensino. O Relatório Delors (DELORS, 2012) é um dos documentos marcantes da mudança de discurso educacional em resposta aos novos desafios e sugere um sistema de ensino fundado em quatro pilares: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Ser, e Aprender a Conviver.

Entrementes à evolução da pesquisa em educação evidenciando a importância das competências socioemocionais, as transformações sociais e tecnológicas em todo o mundo têm moldado também o paradigma de capacidades necessárias ou pelo menos desejáveis para o sucesso educacional e no mercado de trabalho neste cenário globalizado e competitivo. Dentre essas habilidades, as competências socioemocionais estão sendo amplamente reconhecidas entre as mais importantes, chamadas nos mais diversos contextos no mundo inteiro como “competências do século XXI”. Sendo a educação um dos principais meios de mobilidade dentro da sociedade, justifica-se, portanto, que mudanças sejam feitas dentro do sistema de ensino.



No Brasil, esse movimento ganhou força em 2017, com as discussões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento incorporou a proposta de uma formação mais humana e integral dos estudantes, a partir da visão de que as competências e habilidades socioemocionais devem perpassar, de maneira transdisciplinar, as habilidades cognitivas. Com isso, a formação socioemocional começa a se tornar realidade nas escolas brasileiras.

As evidências de uma análise dos estudos longitudinais em nove países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (2015) evidenciam que o conjunto das competências socioemocionais contribui pelo menos tanto quanto nas habilidades cognitivas na determinação do êxito escolar através de maiores notas, na menor probabilidade de abandono, e maior escolaridade final atingida, além nos efeitos também na saúde e na violência e na melhoria dos resultados econômicos e sociais.

No mercado de trabalho, as evidências mostram que as competências socioemocionais são recompensadas com maiores salários e menor período de desemprego, mais especificamente o atributo da autogestão que envolve as facetas de disciplina, responsabilidade e perseverança, e tem se destacado como uma das habilidades com mais associações a resultados desejáveis.

A atenção voltada ao desenvolvimento e formação das competências socioemocionais reflete também na atenção dispensada à promoção de um clima escolar positivo. Dada a intrínseca mútua causalidade dos dois aspectos, no desenvolvimento psicossocial de crianças e adolescentes. A elevação dos níveis de competências socioemocionais — como perseverança, autoestima e sociabilidade — pode beneficiar fortemente resultados relacionados à saúde e ao bem-estar subjetivo, assim como a redução de comportamentos antissociais. Já a consciência, sociabilidade e resiliência emocional estão entre as dimensões mais importantes das competências socioemocionais a influenciar o futuro da criança e do jovem.

3 CONCLUSÕES

Ressaltamos que as competências socioemocionais não desempenham um papel isoladamente; elas interagem com as competências cognitivas, permitem trocas mútuas e ampliam a probabilidade da criança e do jovem alcançar resultados positivos na vida.

Portanto, a educação pode ajudar a proporcionar uma variedade de competências que empoderam os indivíduos para enfrentar melhor os desafios do cotidiano. Investir na educação e nas competências é uma das principais políticas para a solução dos numerosos desafios socioeconômicos atuais e para garantir cidadãos saudáveis, engajados, responsáveis e felizes.



REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: desafios para políticas públicas. Brasília, DF: UNESCO, 2002.

BRASIL. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Escolas seguras**: novas abordagens sobre prevenção da violência entre jovens. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.forum-seguranca.org.br/storage/publicacoes/lote_02_2016_12_12/FBSP_Cartilha_tematica_escolas_seguras_SD.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2018.

CAMPOS, Luiz Fernando de Lara. **Métodos e técnicas de pesquisa em Psicologia**. 5. ed. Campinas: Alínea, 2015.

CEARÁ. Assembleia Legislativa do Ceará. **Cada vida importa**: relatório final do Comitê Cearense pela prevenção de homicídios na adolescência. Fortaleza, 2016. Disponível em: <https://www.al.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=309>. Acesso em: 09 jul. 2018.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FIGUEIREDO, Gustavo de Oliveira et al. Discussão e construção da categoria teórica de vulnerabilidade social. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, n. 65, p. 796-818, set. 2017.

IBGE. **Ceará**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/panorama>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS. **Estudos da OCDE sobre competências**: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

SILVA JÚNIOR, Walcir Soares da. **Evidências sobre habilidades cognitivas e competências socioemocionais dos alunos em idade escolar**: formação, desenvolvimento e papel da escola no Brasil. 2017. 249 p. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Econômico)–Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Econômico, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.



OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E A IMPOSIÇÃO DE UMA AGENDA EDUCACIONAL PARA OS PAÍSES PERIFÉRICOS

OLIVEIRA, Kalina Gondim de
Universidade Federal do Ceará (UFC)
kalinnagondin@hotmail.com

VIEIRA, Ana Catarina Pontes Lopes
Universidade Federal do Ceará (UFC)
anacatyvieira@hotmail.com

RAMOS, Francisca Valéria Aguiar
Universidade do Vale do Acaraú (UVA)
leriaaveloso@gmail.com

Eixo temático 2: Estado, Sociedade e Políticas Educacionais

RESUMO

O texto ora apresentado visa contribuir para a reflexão e o debate acerca da agenda mundial de educação, que desde a década de 1990 impulsiona mudanças legais, reformas e redirecionamento dos sistemas educacionais dos países periféricos. Tal situação acarreta profundos atrasos que permanecem sem estratégias de resolução, dado o retrocesso ideológico e o aumento da ingerência externa na condução das políticas em educação nesses países. É neste contexto que o discurso de uma nova ordem educacional se impõe.

Palavras-chave: Educação. Banco Mundial. Globalização. Agenda educacional.

1 INTRODUÇÃO

O discurso que explica e legitima a ingerência e a necessidade de conferências, agendas e metas globais é a retórica que defende a inevitabilidade do fenômeno da globalização que, inicialmente voltado para a esfera econômica e para as bandeiras em torno do livre mercado e da destruição das fronteiras territoriais, passa a reproduzir seu discurso em outras esferas sociais, entre elas a educação, cuja importância deve-se ao seu histórico papel na formação da mão de obra exigida nas diferentes fases e crises capitalista, bem como na construção de subjetividades que legitimem a narrativa e os consensos construídos.

A globalização econômica coaduna-se à inexorável globalização educacional a qual defende que no cenário contemporâneo não há mais espaço para pensar os problemas específicos de um sistema nacional de educação e, a partir deste construir agendas e metas genuínas e inerentes àquela realidade. Os diagnósticos e as soluções encontradas estão imersos na lógica dos pactos, metas internacionais e soluções globais.



2 O DISCURSO DA GLOBALIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO

O discurso da globalização educacional impõe a retórica da troca de conhecimentos entre os países, obscurecendo o fato de que na sociedade capitalista o conhecimento é um meio de produção e como tal precisa ser incorporado a uma determinada classe social. Ao se apresentar como um modelo de educação voltada para toda a humanidade, a agenda educacional mundial oculta o caráter de classe que está profundamente arraigado nesse projeto de educação que se traduz em um projeto pensado pelos países centrais para ser implementado pelos periféricos em um contexto de crise estrutural do capital, elevado desemprego e intensa necessidade de manipulação e mistificação da realidade.

Nesse contexto, segundo Dawbor (2013), a educação é alçada cada vez mais a uma mercadoria e as corporações expandem de forma crescente e vertiginosa seus lucrativos negócios em um ramo que se convencionou denominar de edu-businesses. Além dos lucros auferidos com esse mercado rentável, os grandes empresários vêm atuando de forma cada vez mais coesa e persuasiva como intelectuais assumindo o controle ideológico da educação por meio do controle do currículo nos sistemas públicos de ensino. As corporações também impõem uma visão economicista e instrumental de educação pautada na teoria do capital humano (TCH), bem como produzem uma filantropização da educação por meio da ideologia da responsabilidade social empresarial afastando a educação da perspectiva de direito público.

Apesar do enorme poder, as corporações permanecem invisíveis para a maior parte das pessoas e impenetráveis ao controle de um governo específico ou de uma regulação mundial. Nesse cenário, os organismos internacionais despontam como grandes centros do poder, além das organizações não governamentais (ONGs), entre outros. Entre os organismos internacionais o Banco Mundial (BM) desponta como o principal agente financeiro que estabelece a concepção e as diretrizes educacionais para os países periféricos.

3 A REFORMA SOB AS DIRETRIZES DO BANCO MUNDIAL

Em um contexto político de pós Segunda Guerra Mundial e da emergência dos Estados Unidos como superpotência em julho de 1944, os representantes da Aliança das Nações Unidas se reuniram em Bretton Woods (BW), ocasião em que se definiu a consolidação da hegemonia dos Estados Unidos, a adoção do sistema dólar-ouro e a criação do Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM). A dinâmica internacional, contudo, não se concretizou como previra a Conferência de Bretton



Woods,¹ e desde então o BM vem atuando como um intelectual orgânico do capital. De acordo com Hobsbawm (1995, p. 24), os Estados Unidos, mesmo em 1914, já constituem uma grande economia industrial, além de ser considerado “O grande pioneiro, modelo e força propulsora da promoção em massa e da cultura de massa que conquistaram o globo durante o século XX.”

Com a criação do BM a hegemonia dos Estados Unidos ficou reforçada, o dólar foi instituído como moeda forte do sistema financeiro internacional e os Estados Unidos impuseram suas regras ao mundo. Criado com a incumbência de cooperar para a reconstrução das economias dos países europeus, o BM foi paulatinamente expandindo seus tentáculos e influenciando sobremaneira a economia e o destino dos países subdesenvolvidos até os dias atuais. Essa poderosa influência sobre os países pobres é ancorada na preponderância financeira dos países centrais que passam a comandar estes países ao passo em que consolidam seu poder de ingerência.

Os empréstimos contraídos junto ao BM induzem às condicionalidades que apontam para ajustes e reformas que, legitimadas por retóricas sedutoras baseadas em teorias supostamente científicas, vendiam a ideia de que o subdesenvolvimento era uma condição econômica-social superável, enfim, uma etapa ou estágio a ser ultrapassado com a adoção de medidas “aconselhadas” pelo banco por meio da chamada “cooperação internacional”. Após a crise de 1970, que atingiu o sistema do capital com abrangência global, o BM passou a exercer um controle ainda mais severo sobre o destino dos países pobres. Assim, no ano de 1989 o BM junto ao Fundo Monetário Internacional (FMI) representando os interesses do grande capital impõe um conjunto de medidas que objetivam desregulamentar a economia dos países pobres, promovendo uma onda de privatização e desnacionalização nesses países.

O pacto do Consenso de Washington (1989) não ficou restrito ao âmbito da economia e se alastrou por todas as políticas sociais incluindo as políticas educacionais. Após o consenso de 1989, o BM continuou a aprofundar sua influência e exercitar seu poder, após induzir a inúmeras reformas via controle do Estado. O BM, em sequência, passou a defender a reforma do próprio Estado e de seu aparato. Em 1997, o BM publica o documento “O Estado num mundo em transformação” e neste defende que a reforma do Estado é urgente e imprescindível. No mesmo documento percebe-se a demonização do Estado apresentado como a causa para a situação de subdesenvolvimento dos países dada à intensa burocratização, ineficácia e corrupção. Como resposta a esse documento

¹ E os acordos de Bretton Woods nunca foram concretamente colocados em prática pelos países desenvolvidos, tanto o sistema dólar-ouro fracassou, quanto o IMF e o BM passaram por várias reorientações políticas ao longo de suas trajetórias e estão cada vez mais distantes dos objetivos traçados em BW. Ver: Kilsztajn (1989).



o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) criou o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), a partir daí foram iniciadas as reformas que tinham como objetivo final esvaziar o Estado e pavimentar o caminho para a privatização do que antes era considerado direito social.

A reforma do Estado no Brasil foi iniciada em um momento marcado pela ideologia da globalização que tinha como um de seus principais mitos a dissolução do Estado ou sua inadequação em um espaço cada vez mais mundializado. O discurso de morte anunciada do Estado teve grande impacto, pois levou a desconstrução objetiva e subjetiva relacionada a perspectiva dos direitos e das políticas públicas. Os indivíduos cada vez mais imersos em um mundo neoliberalizado apreendem de forma massiva e maciça a substituição das noções de direito e políticas sociais para a identificação com a instância do mercado que a partir de agora passa a comercializar direitos. Nessa arena, o Estado enquanto provedor de políticas sociais se esvazia e paulatinamente sofre um deslocamento que o leva para um processo de esvaziamento. Nesse raciocínio, os graves problemas sociais intrínsecos à dinâmica capitalista e que se potencializam em momento de agravamento de crise estrutural devem ser "aliviados" a partir de estratégias elaboradas e colocadas em prática pelos próprios indivíduos que agora seduzidos pelo pacote ideológico pensado pelo BM para a periferia do sistema capitalista passam a prescindir do Estado.

Os conceitos de: empreendedorismo, empoderamento e resiliência apontam para o mesmo horizonte de auto responsabilidade do sujeito. O consenso forjado em torno da morte do Estado é falacioso, pois o Estado moderno é um produto histórico do capitalismo e desde sua gênese tem por função precípua reunir as condições legais e de infraestrutura para que o capital possa acumular, expandir seus negócios e maximizar os lucros. Portanto, o Estado é imprescindível ao capital e sobreviverá enquanto o sistema subsistir. No entanto, é visível que o Estado está em crise e esta crise deve necessariamente ser analisada no quadro de crise do capital. Mézáros (2015, p. 130) analisa ainda que:

Os defeitos estruturais das determinações materiais diretas devem ser preservados mais fortes do que nunca através das funções contraditoriamente corretivas do Estado, porque o capital não poderia sobreviver sem eles. Isso significa impor, assim na história, o imperativo destrutivo de uma dialética atrofiada, em última instância da *Aufhebung* (isto é, da "preservação superada") *fracassada*, em que a preservação deve permanecer a *qualquer custo*, em detrimento da vitalmente necessária *superação*. Daí a sua *destrutividade* historicamente em desdobramento e cada vez mais intensa a longo prazo.

Nesse cenário, a visão de Estado inoperante é substituída pelo fetichismo em torno da governança mundial e essa entidade complexa, multidimensional e ao mesmo tempo vaga é o conceito chave para analisar e compreender as políticas educacionais



em um contexto internacionalizado. É a partir de decisões emanadas da governança que as iniciativas são tomadas, sem que, no entanto, partam de estudos rigorosos que demonstrem os problemas dos sistemas de ensino dos diferentes países. As conferências e suas agendas estão preocupadas em impor suas metas aos países pobres e fortalecerem ainda mais a ingerência dos países ricos. A construção de agendas educacionais de nível global é impermeável ao diálogo e à negociação, pois são imposições, dado que o panorama mundial é atravessado por desigualdades econômicas e políticas e os países têm suas identidades construídas e balizadas nos padrões de credores e devedores. Este fato demonstra a existência de uma cúpula mundial que controla o currículo mundial e o destino da educação como um todo. Ainda que os organismos mundiais se esforcem para construir uma imagem colaborativa, e não hierárquica entre os países, induzindo a uma percepção errônea sobre o cenário mundial, a partir de expressões como: solidariedade global e parceria global (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atualidade percebe-se a justaposição de agendas e metas, todas elas imbuídas de idealismo e intenso fetichismo educacional onde cabe à educação o papel de acabar com a pobreza, o desemprego, o fim dos conflitos de toda ordem, a assunção da paz, e a equidade de gênero. Essa visão extremamente otimista acerca das potencialidades da educação é ancorada em uma análise fragmentada e invertida da realidade que obscurece as questões estruturais e inerentes à lógica e estrutura capitalista e que são potencializadas com a crise estrutural do capital. Os problemas de guerra, fome, desemprego entre outros, são apresentados como problemas/disfunções pontuais que podem ser removíveis a partir do emprego de pacotes pensados pelos Organismos Internacionais que congregam economicismo e humanitarismo.

É perceptível que o modelo de educação pensado pelos países centrais para ser implementado pelos países periféricos é empobrecido e voltado apenas para uma alfabetização rudimentar e para a formação de comportamentos exigidos pelo capital em sua fase atual. Esse modelo educacional é um instrumento a serviço da manipulação, dominação e exploração dos países periféricos servindo assim para a manutenção da desigualdade e hierarquias no espaço internacional.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **O Estado no Mundo em Transformação**. Relatório sobre o desenvolvimento mundial. Washington, EUA, 1997.



DAWBOR, Ladislau. **A era do capital improdutivo**. São Paulo: Outras Palavras e Autonomia Literária, 2017.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KILSZTAJN, Samuel. O acordo de Bretton Woods e a evidência histórica. O sistema financeiro internacional no pós-guerra. **Revista de Economia Política**, 1989. Disponível em: <<http://www.rep.org.br/PDF/36-6.PDF>>. Acesso em: 04 ago. 2018

MÉSZÁROS, István. **A montanha que devemos conquistar**. São Paulo: Boitempo, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Agenda 2030**. 2015. Disponível em: <<https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

PEREIRA, João Márcio Mendes. Desenvolvimento como segurança, assalto à pobreza e ajustamento estrutural: o Banco Mundial durante os anos McNamara (1968-1981). **Revista de História**, São Paulo, n. 165, p. 425-460, jul./dez. 2011.



OS ORGANISMOS MULTILATERAIS E A CONFLUÊNCIA DE INTERESSES: A (DES)ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL

ARAUJO, Jessika Candido
Universidade Federal do Ceará (UFC)
jessikaaraujo55@hotmail.com

PINTO, Francisca Valmira Almeida
Universidade Federal do Ceará (UFC)
valmira.fap@gmail.com

SAMPAIO, Telmano Rodrigues
Universidade Federal do Ceará (UFC)
telmano.rodrigues@hotmail.com

Eixo temático 2: Estado, sociedade e políticas educacionais

RESUMO

Este trabalho objetiva analisar a confluência de interesses presentes entre elites internacionais e locais, mediadas pelos organismos multilaterais, que geram políticas de (des)organização educacional. Utilizando como método de pesquisa o Materialismo Histórico Dialético e como metodologia de trabalho a pesquisa bibliográfica-documental. Como resultado preliminar, tem-se que as políticas educacionais tanto em países centrais, como periféricos, estão cada vez mais alinhadas, intensificando a subsunção do trabalhador à lógica do capital.

Palavras-chave: Organismos Multilaterais. Confluência de Interesses. Agenda 2030.

1 INTRODUÇÃO

Na esteira das transformações que a sociedade capitalista tem passado é recorrente o discurso sobre a necessidade de o trabalhador qualificar-se contínua e ininterruptamente, objetivando adquirir *empregabilidade* – palavra-fetiche que move o mecanismo da formação/qualificação, cuja responsabilidade recai sobre o próprio trabalhador e não mais sobre o Estado ou sobre o mercado. Este avanço, marcadamente financeiro e ideológico, teve como locomotivas o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), as denominadas “gêmeas de *Bretton Woods*” (WOOD, 2006).

E, no contexto dessa lógica que se abate sobre o mundo do trabalho e a educação que o presente trabalho emerge ao discorrer as políticas educacionais ditadas pelos organismos multilaterais e a confluência de interesses presentes entre elites internacionais e locais, gerando uma (des)organização educacional. Esta temática, por seu turno, gesta a seguinte problematização: que interesses unem as mais diversas organizações internacionais e grupos locais (elites nacionais) para a formulação e implementação de



políticas educacionais? Diante dessa problematização, define-se como questão básica do trabalho: o que é confluência de interesses?

A hipótese que sustenta esta pesquisa, em caráter preliminar, e integrada a outros estudos em torno da Gestão Democrática e das políticas de Accountability é: as políticas educacionais tanto em países centrais, como periféricos, estão cada vez mais alinhadas, tendo como propósito intensificar a subsunção do trabalhador à lógica do capital.

Como objetivo central deste estudo tem-se a análise teórica do princípio de confluência de interesses e como esta se materializa nas ações dos organismos multilaterais. Como ferramenta de investigação adota-se pesquisa bibliográfica (WOOD, 2006; BARROSO, 1996; BROOKE, 2006), e documental (AGENDA 2030; BANCO MUNDIAL, 2017).

Na pesquisa, portanto, a análise documental une-se a pesquisa bibliográfica, as quais se inter cruzam, possibilitando o alcance de uma gama de informações, *a priori* dispersas, mas que em função desta relação metodológica podem ser coletadas com maior alcance. E como fundamento analítico e de investigação adota-se o método materialista histórico dialético, o qual enriquece a pesquisa ao viabilizar uma compreensão ampla da realidade concreta no qual o objeto se insere.

O trabalho encontra-se estruturado em duas seções, sendo que na primeira se discorre sobre a confluência de interesses que unem as elites nacionais e internacionais, em sintonia com as agências multilaterais; e, na segunda seção, expõem-se as conclusões do estudo.

2 UM PROJETO ORQUESTRADO: A (DES)ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL

Na área específica de educação e no caso do BM desde a década de 1960 o banco tem financiado projetos educacionais, criando inclusive um Departamento de Educação com profissionais da educação a fim de desenvolver ações que lhe consolidem como agência para a orientação de políticas educacionais. O BM situado no conjunto de organizações nacionais e internacionais (governamentais, intergovernamentais, filantrópicas e privadas) dá suporte, formula, reformula e dissemina suas orientações de política a partir de uma complexa trama de interesses.

Os *fluxos ideológicos e/ou regulatórios*, envoltos no manto de orientações dos organismos multilaterais, passam por diversas (re)interpretações durante seu percurso do centro (países desenvolvidos) à periferia (países em desenvolvimento) e, ao chegar ao nível das micro regulações locais (BARROSO, 1996), capitaliza uma gama de agentes envolvidos na construção e difusão dos valores ou princípios do neoliberalismo, segundo a ordem sociometabólica do capital.



O princípio do *alinhamento* ou da *confluência de interesses* rompe com a perspectiva maniqueísta da sobredeterminação do âmbito internacional sobre o nacional (embora não se negue a predominância do primeiro sobre o segundo). Esse princípio é definido por Brooke como “uma migração de políticas educacionais de um país para outro – pela atuação das agências internacionais e pela circulação cada vez mais livre de informações” (BROOKE, 2006, p. 380); e, no que Barroso (2003, p. 65) qualificou como “efeito de contaminação”: quando membros do governo e educadores passam a adotar políticas de um determinado país como solução para as demandas locais.

Em consonância com as diretrizes da OCDE e do BM realizaram-se diversos encontros internacionais nos quais os temas relacionados a educação configuraram-se como protagonistas ao lado da agenda dos ajustes macroeconômicos: Conferência Mundial de Educação para Todos – Jomtien, 1990; Consenso de Washington – 1995; e, Conferência Mundial de Educação para Todos – Dakar, 2000.

Com a proposta da “Educação para Todos”, a Conferência em Jomtien (1990) alicerçou as bases do modelo educacional a ser defendido pelo BM durante o final do século XX e princípios do XXI. Com a sintetização dos princípios da Conferência no Relatório Delors, *Educação: um Tesouro a Descobrir*, sob a coordenação de Jacques Delors, estabeleceu-se os *quatro pilares do conhecimento* que o banco e demais organismos multilaterais orientaram a serem adotados nas Propostas Pedagógicas educacionais dos países signatários: **aprender a conhecer** – o interesse, a abertura para o conhecimento; **aprender a fazer** – a coragem de executar, de correr riscos; **aprender a conviver** – o desafio da convivência, o exercício de fraternidade como caminho do entendimento; e, finalmente, **aprender a ser** – explicitar o papel do cidadão e o objetivo de viver.

O Grupo Banco Mundial – GBM, posteriormente, em sua Estratégia 2020 para a Educação, elaborada e publicada em 2011, definiu a passagem da proposta de “Educação para Todos” para “Aprendizagem para Todos”. Várias outras conferências foram realizadas ao longo das décadas de 1990-2016, em sua maioria promovidas pela ONU-BM-OCDE, destas duas são de suma relevância para a compreensão do papel desempenhado pelos organismos multilaterais na construção de uma acomodação entre Trabalho-Capital-Educação.

A primeira refere-se ao encontro promovido no ano de 2000, em Nova Iorque: a Cúpula do Milênio que criou os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs), estabelecendo as metas a serem alcançadas pelos diversos países signatários até o ano de 2015. Sobre os ODMs, Correa e Alves (2005) esclarecem que os objetivos foram elaborados sem uma discussão aprofundada, com baixo envolvimento da sociedade civil



e centraram-se no desenvolvimento econômico, como solução para as crises sociais, o que significou um retrocesso na agenda global:

A inflexão de rota identificada na elaboração final do mapa dos ODMs não chega a ser surpreendente. A conjuntura geopolítica dos anos 2000 tem sido [...] marcada por um forte sentimento de 'frustração'. Esse clima decorre das promessas não cumpridas da primeira metade da década de 90 [...]. Essa promessa, como bem sabemos, vem sendo solapada pelo unilateralismo imperial norteamericano, pós-2001, pelo recrudescimento dos conflitos internacionais e, conseqüentemente, pelo crescimento dos investimentos militares em detrimento do financiamento do desenvolvimento, para não mencionar a sobrevida do chamado 'fundamentalismo de mercado' como princípio, meio e fim da gestão macroeconômica. (CORREA; ALVES, 2005, p. 177).

Em 2015 a ONU promoveu a aprovação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS (EUA/New Iorque), cujos indicadores foram definidos em 2016 e publicizados na *Agenda 2030* que consiste em uma Declaração, em um quadro de resultados, com 17 ODS e 169 metas, a serem implementados mediante parcerias globais, que deverão ser alcançados até o ano 2030.

Dentre as Metas do Objetivo 4 (*Agenda 2030*) destacam-se, para o objetivo desta pesquisa, as metas: 4.3 “assegurar a **igualdade de acesso** para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, **a preços acessíveis**, incluindo universidade” – em virtude da clara referência ao processo de privatização da educação, com ênfase a educação universitária; 4.4 “aumentar [...] o número de jovens e adultos que tenham **habilidades [...] competências [...] para emprego, trabalho decente e empreendedorismo**” – clara analogia a Teoria do Capital Humano e as Diretrizes traçadas em Jomtien (1990), Dakar (2000) e a Estratégia 2020 (GBM, 2011); e, 4.6 “garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres, estejam alfabetizados e tenham adquirido o **conhecimento básico de matemática**” – objetivando a objetividade da formação, operações matemáticas e leitura (*AGENDA 2030*, grifo nosso).

Esta equidade ampara-se no desenvolvimento do consumo e da produção, além de incentivar a desresponsabilização do Estado, o que é perceptível ao defrontar-se com as expressões: “igualdade de acesso [...] a preços acessíveis”, “tenham habilidades [...] competências”, “empreendedorismo” e “conhecimento básico de matemática”. (*AGENDA 2030*). Ao confrontar tais expressões com os ideários propugnados pelo Banco Mundial presentes no documento “Um Ajuste Justo – Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil”, pode-se perceber que, como afirmou o jornalista americano Henry Louis Mencken, “Para todo problema complexo existe sempre uma solução simples, elegante e completamente errada.”



3 CONCLUSÃO

As políticas educacionais centradas nos ordenamentos ou regulações transnacionais, ao qual o capitalismo brasileiro periférico e em desigualdade com o centro econômico, são politicamente orientadas pelas agendas dos organismos multilaterais, o que nunca é organiza-se isoladamente, há a compactuação dos governos locais. A incorporação de políticas públicas internacionais oferece subsídios aos discursos de modernização dos grupos dominantes, como justificativa para a adoção de reformas no Estado.

Neste sentido, há um grande poder de penetração das políticas, sejam formuladas por agências internacionais ou por processos de integração entre Estados/Governos, resultando na reprodução metamorfoseada das políticas educativas do nível transnacional para o plano local, geralmente objetivando atender aos projetos de reposicionamento dos grupos dominantes.

Desta forma, as políticas educacionais tanto em países centrais, como periféricos, então cada vez mais alinhadas, tendo como propósito intensificar a subsunção do trabalhador à lógica do capital. As reformas, portanto, não se condiciona para a superação destas mazelas que os países centrais decresçam em seu poder econômico-bélico e distribuam renda a favor dos países periféricos, alterando a concentração de renda, o consumo, a exploração e a poluição do ecossistema.

O que está posto são projetos elaborados com rigor estéticos e com fácil penetração nos mais diversos segmentos sociais, por tais políticas educacionais apresentam a face da modernização, sem revelar os mecanismos ou processos de exclusão social e de mercantilização da educação.

REFERÊNCIAS

AGENDA 2030. **Plataforma Agenda 2030**: Acelerando as transformações para a Agenda 2030 no Brasil. Disponível em: <<http://www.agenda2030.com.br/>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo**: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Banco Mundial, 2017.

BARROSO, João. Do pacto educativo à educação como pacto. In: TEODORO, A. (Coord.).

Pacto educativo: aspirações e controvérsias. Lisboa: Texto, 1996. p. 79-89.

BARROSO, João. Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 63-92, abr. 2003.



BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.

CORREA, Sônia; ALVES, José Eustáquio Diniz. As Metas de Desenvolvimento do Milênio: grandes limites e oportunidades estreitas. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 22, n. 1, p. 177-189, 2005.

SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do Ajuste Neoliberal na América Latina**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção questão da nossa época, vol. 78).

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra o capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.



POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE AMPARO A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

PINHEIRO, Joice Fernanda
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
nandapinho12@gmail.com

MENDES, Luis Eduardo Paiva
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
lepm@hotmail.com

RABELO, Maria José Santos
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)
mjarouch@uol.com.br

Eixo temático 2: Estado, sociedade e políticas educacionais

RESUMO

Este artigo tem como objetivo explicar o contexto e as políticas que visam ao atendimento educacional as pessoas com deficiência. O levantamento bibliográfico foi feito com base em Mazzota (1999), que discorre sobre o percurso histórico e as primeiras iniciativas a âmbito mundial e nacional sobre o atendimento a essas pessoas. O artigo é parte integrante de uma pesquisa realizada para constituir um trabalho de conclusão de curso. O que se percebe é que ao longo dos anos, vem sendo gerada grandes discussões sobre o acesso dessas pessoas a sociedade e ao meio educacional. E para garantia de tal acesso, foram implementadas leis, decretos, e políticas em prol do acesso a pessoa com deficiência.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Pessoa com deficiência. Educação inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

A educação especial na perspectiva inclusiva é uma modalidade que vem sendo amplamente discutida em relação a efetivação/concretização das políticas públicas que amparam as pessoas com deficiência. Sabe-se que a não aceitação de pessoas com deficiência na sociedade é consequente de um contexto histórico, em que as pessoas que apresentavam alguma deficiência eram excluídas do convívio social e consideradas como sub-humanas. As diferenças individuais ainda não eram compreendidas, eram vistas como um mal divino, um castigo. Em consequência disso o atendimento de pessoas com deficiência só teve seus primeiros movimentos na Europa, onde já pairava uma reflexão acerca de medidas educacionais. Essas medidas foram se expandindo pelos Estados Unidos, Canadá e em seguida para outros países inclusive o Brasil. Levando em consideração o histórico vivido pelas pessoas com deficiência na sociedade e no âmbito educacional, este trabalho faz um passeio pelas iniciativas legais, tais como políticas, leis,



decretos entre outros documentos que e visam trazer para essas pessoas os seus direitos e o seu reconhecimento com cidadão, que independe das suas condições físicas, ou mentais.

2 INICIATIVAS OFICIAIS E PARTICULARES NO BRASIL

No Brasil, por inspiração das experiências que foram concretizadas na Europa e nos Estados Unidos por volta do século XIX teve início a organização de serviços para atender cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos. A evolução da Educação Especial no Brasil foi destacada segundo estudo de Mazzotta (1999), em dois períodos, o das iniciativas oficiais e particulares e o das iniciativas oficiais de âmbito nacional.

As iniciativas oficiais e particulares (1854 a 1956) corresponde à instituição fundada por D. Pedro II na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, por meio do Decreto Imperial nº 1.428. Em 1891, pelo Decreto nº 1.320 a escola passou a se chamar Instituto Benjamin Constant – IBC (MAZZOTTA, 1999). Em 1857, pela Lei nº 839, D. Pedro II criou o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos. Em 1957, cem anos após a sua fundação, pela Lei nº 3.198 a escola passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. A criação desses primeiros institutos pode ser considerada um ato isolado, pois não existia nenhuma legislação educacional de âmbito geral, principalmente no que se refere à Educação Especial. Outras iniciativas podem ser destacadas, o Colégio dos Santos Anjos -1909, que atendia pessoas com deficiência mental, a sociedade Pestalozzi ambas no Rio de Janeiro.

As iniciativas oficiais de âmbito nacional (1957 a 1993) foram a criação de campanhas do governo federal para o atendimento educacional de pessoas com deficiência. A primeira foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro-CESB, instituída pelo Decreto Federal nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957. Nesse período, devido às amplas discussões sobre a reforma universitária e educação popular, o Estado aumenta o número de classes especiais, principalmente para pessoas com deficiência mental, nas escolas públicas. Em 1958, foi criada a Campanha Nacional da Educação e Reabilitação do Deficiente da Visão pelo Decreto nº 44.236 de 1º de agosto de 1958. No ano de 1960 foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME).

No âmbito da legislação, apenas em 1961, o Atendimento Educacional passa a ser fundamentado legalmente. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61 que aponta o direito de pessoas com deficiência à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Os artigos 88 e 89 foram



dedicados à Educação Especial (BRASIL, 1961). Dez anos depois, a Lei nº 5.692/71, veio à discussão sobre o Atendimento Especial na rede regular de ensino (BRASIL, 1971).

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, sob escudo integracionista, incitou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

A CF 1988, no artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, reforça em seu artigo 54, inciso III, ser dever de o Estado assegurar à criança e ao adolescente com deficiência, o “atendimento educacional, preferencialmente na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1990). Ainda nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) influenciam a formulação de políticas públicas para educação inclusiva.

Em 1994, foi publicado a Política Nacional de Educação Especial, na qual orienta o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular (BRASIL, p.19). A Educação Especial, a partir de 1996, com a aprovação da LDB nº 9.394/96, que dispõe no Capítulo V diretrizes específicas da Educação Especial, reconhecendo-a como modalidade de educação escolar (BRASIL, 1996). Os princípios norteadores da LDB nº 9.394/96 foram os mesmos do Plano Nacional de Educação – PNE Lei nº 10.172/01 que diagnosticou objetivos e metas para a educação de pessoas com deficiências (BRASIL, 2001).

Em 2001, foi aprovado pelo Congresso Nacional por intermédio do decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho, a Convenção Interamericana para Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa com Deficiência, celebrada na Guatemala, da qual o Brasil passa a ser signatário por meio do Decreto nº 3.956. A referida Convenção deixa clara a impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência, definindo a discriminação, exclusão ou restrição baseada em deficiências (BRASIL, 2004). O impulso para a inclusão educacional e social se deu pelo Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para promover a acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Nessa conjuntura, o Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, foi desenvolvido objetivando a promoção da acessibilidade urbana e apoio a ações que garantissem o acesso universal aos espaços públicos.



É lançado em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que tem como eixos: a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC (BRASIL, 2007, p. 9).

O Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta em 7, de janeiro de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os progressos do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas para promover uma educação de qualidade para todos os alunos.

A política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, estabelecendo a dupla contabilidade das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; é instituída pelo Decreto nº 6571/2008, e incorporada pelo Decreto nº 7611/2011, definindo o Atendimento Educacional Especializado – AEE, para complementar ou suplementar à escolarização e os demais serviços da Educação Especial. Com a finalidade de orientar a organização dos sistemas educacionais inclusivos, o Conselho Nacional de Educação – CNE publica a Resolução CNE/CEB, 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica.

O caráter não substitutivo e transversal da educação especial é ratificado pela Resolução CNE/CEB nº 04/2010, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e preconiza em seu artigo 29, que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no AEE. Para promover políticas públicas de inclusão social das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, instituíram-se, por meio do Decreto nº 7612/2011, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite.

Em 06 de julho de 2015, é instituída a Lei brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, à qual destina-se a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência e visa a inclusão social e cidadania.

As políticas de educação inclusiva falam do acesso à escola, da participação e da aprendizagem de todos, visando à construção de uma nova cultura de valorização das individualidades.



3 CONCLUSÕES

Historicamente as pessoas com deficiência foram postas à margem da sociedade, sem que pudessem usufruir dos seus direitos de cidadãos. A Educação Inclusiva compõe um paradigma educacional baseado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as ocorrências históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. Ao longo do tempo a Educação Inclusiva vem tentando se consolidar, com base em uma política de educação para todos. A inclusão serve de base para evolução educacional, em uma transformação da sociedade, buscando um afastamento dos processos de exclusão, ainda muito presentes na nossa educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 05 out. 1988.

BRASIL. Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a educação Especial na Educação Básica**. MEC SEESP, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 6. ed. Brasília: Câmara de Deputados, Edição Câmara, 2011. p. 30-55.

BRASIL. Lei Federal n. 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências Publicado no **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 08 nov. 2016.

BRASIL. Lei Federal n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2016.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 09 nov. 2016.



CARDOSO, Marilene da Silva. Aspectos Históricos da Educação Especial: da Exclusão à inclusão – uma longa caminhada. In: STOBAUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mourio. **Educação especial: em direção a educação inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 15-25.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 1992.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano de Desenvolvimento da Escola**. Brasília, DF, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: INEP, 2001.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. 2. ed. rev. e atual. Brasília: MPF, 2004.



POLITICAS Y POLITICIDAD EN DIRECTIVOS DE ESCUELAS SECUNDARIAS. DESAFÍOS DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR EN BUENOS AIRES, ARGENTINA

LONGOBUCCO, Hernán
Universidad Nacional de La Plata (UNLP)
herjol76@gmail.com

Eixo Temático 2: Estado, sociedade e políticas educacionais

RESUMEN

En el período 2006/2013 en Argentina la nueva ley nacional de educación establece la obligatoriedad de la enseñanza secundaria. El objetivo del estudio es analizar diferentes sentidos sobre esta enseñanza otorgados por un conjunto de agentes a través del análisis de fuentes documentales, literatura especializada y entrevistas en profundidad. Se concluye que las políticas del período y la politicidad en directivos construyen un nuevo horizonte hacia una ciudadanía activa y la inclusión escolar de estudiantes que tiempo atrás eran excluidos.

Palabras claves: Políticas educativas. Directivos-escuela. Secundaria-inclusión.

1 INTRODUCCIÓN

Durante la última década en Argentina se asiste a un proceso que intensifica la expansión de la escolarización de niños, adolescentes y jóvenes. En términos generales, siete de cada diez no escolarizados provienen de los hogares más expuestos a privaciones económicas. Como indican los informes disponibles persiste una gran cantidad de adolescentes y jóvenes no escolarizados o que se ubican en una franja delimitada por las desventajas sociales de origen con una alta probabilidad de interrumpir sus estudios antes de la finalización de la educación secundaria.

La investigación se ubica temporalmente en el período 2006/2013 cuando se sancionan un conjunto de leyes que establecen la obligatoriedad de la enseñanza secundaria, la cantidad mínima de días de clases, un nuevo financiamiento educativo, una nueva organización y gestión de la educación técnica, nuevos derechos y protecciones para niños/as, adolescentes y jóvenes. En este contexto, directivos de escuelas incorporan progresivamente nuevas disposiciones, formas de percepción e interpretación de las funciones y tareas a su cargo en el marco de políticas de inclusión educativa.

La información y los datos obtenidos fueron organizados, producidos e interpretados a partir de la triangulación de tres fuentes principales: material de archivo (revistas, textos y artículos sobre el tema, leyes, decretos y resoluciones), trabajo en territorio (observaciones y



entrevistas) y análisis de información estadística de educación a nivel nacional y provincial así como respecto de las cuatro instituciones seleccionadas para el estudio.

Específicamente la pesquisa realizada en las cuatro escuelas incluidas en la muestra revela la capacidad de estas instituciones para incrementar la retención y ofrecer mayores garantías de acceso, permanencia y egreso a pesar de estar ubicadas en contextos socio-económicamente desfavorables. Estas escuelas fueron seleccionadas utilizando una serie de indicadores estadísticos acerca de las trayectorias escolares del alumnado. Tres escuelas están ubicadas en el periurbano de la ciudad de La Plata (provincia de Buenos Aires), un espacio rural urbanizado en el que confluyen el trabajo agrícola, la producción industrial, el uso residencial y el natural. La cuarta escuela se sitúa en uno de los barrios próximos al casco urbano.

2 DESARROLLO

Una serie de interrogantes orientaron el desarrollo del estudio y la producción de resultados:

1) ¿Cómo se va configura la politicidad en los directivos? ¿Con qué prácticas, a través de qué procesos? 2) ¿Cómo se re significan las funciones a partir de las nuevas demandas para la escuela secundaria? ¿Qué estrategias y acciones institucionales se desprenden de las políticas educativas orientadas a la inclusión? 3) ¿Cómo es la transmisión de saberes, conocimientos y valores generados en la experiencia de gobierno de una escuela secundaria en la actualidad?

La politicidad en los directivos se construye a partir de sus trayectorias sociales y educativas. En los diferentes espacios sociales transitados han incorporado distintas formas de ver, interpretar y sentir, configurando su perfil entre la profesión y el trabajo en el devenir del recorrido realizado, de los distintos roles y funciones construidos y realizando diferentes instancias de formación docente, política y de gestión.

Otra dimensión de la politicidad involucra la capacidad de construir en la escuela que conducen diferentes espacios institucionales en los cuáles fortalecer prácticas inclusivas, es decir, la creación de espacios sociales donde puedan promoverse consensos y visibilizar conflictos. Pensamos esas construcciones no sólo aludiendo a lo físico o material sino a la producción de dinámicas y relaciones sociales que definen a la escuela en un momento determinado, a las prácticas de lucha, cooperación, confrontación o negociación, que producen acuerdos o intercambios conflictivos sobre temas que hacen al cotidiano escolar.



Desde el punto de vista formal se construye una normativa que promueve la creación de espacios y prácticas a partir de los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC), Centros de Estudiantes (CE) y Jornadas Institucionales donde participa toda la comunidad de la escuela. En general, representan lugares de encuentro para jóvenes estudiantes a fin de que construyan pertenencia y expresen sus intereses y expectativas. Se enfatiza en la construcción de acuerdos de convivencia que superen la mera enunciación de códigos de sanciones a sus integrantes y desde los cuales se pueda trabajar partiendo del compromiso del mundo adulto con apertura y reciprocidad al mundo juvenil. Se abren instancias de participación, generando tramas de sentido que funcionan como lógicas de referencia para los modos en que se construye ciudadanía en la escuela.

También otra dimensión de la politicidad tiene que ver con las formas y estilos que despliegan los directivos en el gobierno de las instituciones. Es decir, con las disposiciones que desarrollan para garantizar el acceso, permanencia y egreso de adolescentes y jóvenes. Nos referimos a las herramientas simbólicas que utilizan y ponen a disposición para que las jóvenes generaciones avancen hacia la conformación de sujetos con acceso al conocimiento requerido en los espacios sociales que transitan, propios y ajenos, actuales y futuros. Indagamos en este caso sobre cómo se construye el oficio de dirigir una escuela secundaria y cómo este oficio orienta las prácticas de los otros agentes. Nos interesó, entonces, la dimensión subjetiva de la politicidad que refiere a saberes, conocimientos y habilidades que contribuyen a reafirmar sus puntos de vista y posiciones. En los relatos algunos directivos refieren a sus rasgos personales; otros, al conocimiento técnico, o bien, a sus capacidades de resolución de problemas y elecciones estratégicas. Con relación a la dimensión subjetiva se indagó acerca de las disposiciones más políticas de los directivos cuando deben gestionar planes, programas y proyectos según cada contexto particular y según el interlocutor con el que debe negociar.

La cuarta dimensión de la politicidad tiene que ver no sólo con los estilos sino con las decisiones y estrategias que los directivos privilegian para conformar su *agenda de gobierno* (OSZLAK, 2007). El desenvolvimiento de esta agenda está supeditada a las relaciones y vínculos que los equipos directivos establecen con funcionarios políticos, administrativos y técnicos del ministerio de educación de la provincia de Buenos Aires (DGCyE). Ante determinados proyectos, programas o simplemente por alguna actividad específica se relacionan ocasionalmente con funcionarios del Ministerio de Educación de la Nación. Un segundo nivel de relaciones está compuesto por los vínculos más cercanos: inspectores (jefes regionales, distritales e inspectores del nivel); pares de otras instituciones; docentes; estudiantes; familias. En las instituciones hemos observado un tercer nivel de



relaciones con organizaciones de la sociedad civil: clubes, ONG, empresas, asociaciones vecinales, entre otras.

Finalmente, la politicidad también incluye las visiones que circulan acerca de la función directiva y las percepciones que tienen los propios directivos de sí mismos en el desempeño de estas funciones. Observamos que la politicidad en el directivo se juega aquí a partir de la singularidad y, a la vez, en la trama cultural de la comunidad con la que se vincula. Los directivos no pierden de vista que sus tareas implican observar las demandas de la gente del barrio, leídas al calor de los cambios recientes (sociales, económicos, políticos y culturales) y reactualizadas a partir de la posibilidad de un contexto que genera lentamente la reposición de trayectorias escolares frágiles que denotan un vínculo debilitado con la escuela.

3 CONCLUSIONES

Los sentidos de inclusión educativa que hemos encontrado en los discursos de los directivos paulatinamente van favoreciendo a la atención de la diversidad de necesidades del alumnado. Ya no son los grupos admitidos quienes se tienen que adaptar a la escolarización y enseñanza disponibles, sino que son las escuelas y sus ocupantes las que deben hacer el esfuerzo por ajustarse a las características de cada estudiante. La politicidad se manifiesta en primer lugar en el vínculo entre la *formación de los directivos* y *el devenir de la institución*. Ello se puede apreciar en ciertos comportamientos y situaciones de la vida institucional. Pudimos encontrar varios ejemplos de este vínculo que construye el directivo al elegir las modalidades que ofrece la escuela, relevar intereses de las familias, convocarlas para colaborar en la construcción física y simbólica del espacio, organizar y acompañar las demandas hacia autoridades provinciales o municipales, visibilizar situaciones encubiertas. Identificamos que se va construyendo un nuevo *saber hacer* de la gestión, como un capital que se acumula.

Pueden pensarse dos concepciones que surgen de las percepciones que tienen los directivos sobre los alumnos en tanto sujetos de derechos. Ante la figura del directivo accesible, los estudiantes administran las reglas de manera horizontal. En cambio, con figuras directivas más verticalistas, la aplicación de la norma reside principalmente en el mundo adulto, quienes reciben a los estudiantes cuando resulta necesario efectuar algún ajuste en el cumplimiento de sus derechos. Por lo tanto, en las escuelas existen estudiantes que tienen una posición más activa que otros, tal como advertimos en la definición de la ciudadanía sustantiva, formal y activa de Gomariz Moraga (2007). Cabe preguntarse, entonces, a partir de estos argumentos ¿si la construcción de instancias participativas



abocadas a la solución de problemas entre los agentes escolares es concebida a la vez como un mecanismo de inclusión educativa? ¿Los directivos alcanzan a observar y a reconocer herramientas para la construcción de la ciudadanía escolar, que puedan convertirse en mecanismos de participación y de expresión de intereses de los distintos agentes? Algunas de las respuestas a estos interrogantes están relacionadas a las *formas y estilos de gobierno* puestos en juego en estas instituciones, ya que existe, tal vez más que en otro tipo de escuelas, una tendencia por parte de los alumnos a querer plantear sus problemas a los adultos. De manera que es de una importancia suprema construir espacios escolares que puedan alojarlos.

Indistintamente a los estilos y formas de gobierno planteadas, a partir del trabajo de campo pudimos comprobar que la existencia de funciones y tareas que realizan los directivos ya no sólo representan elementos facilitadores de los proyectos elaborados por la burocracia tradicional. Por el contrario, se pueden identificar claramente nuevas responsabilidades al momento de reelaborar la oferta educativa y de adecuarla a un proyecto de cuyos resultados son uno de los principales responsables.

Los directivos dan prioridad a las políticas que intentan resolver problemas ligados a la escuela y demandas de la ciudadanía. En las 4 escuelas la agenda directiva es un proceso interactivo: planes, programas y proyectos se ejecutan con acciones y situaciones de enseñanza y aprendizaje entre alumnos y docentes. Una de las referencias más importantes mencionadas por los directivos estuvo en la posibilidad de desarrollar actividades culturales y recreativas para profundizar el enganche de los estudiantes con las escuelas. Se han mencionado talleres deportivos, escuelas de fútbol, talleres de expresión artística: danza, teatro y dibujo. También, a partir de los Planes de Mejora Institucional, existen líneas de acción que se orientan principalmente a mejorar el nivel de rendimiento de los alumnos en las mesas de exámenes, a intentar disminuir el número de alumnos que desaprovechan materias y así mejorar indicadores de eficiencia (repetencia, abandono, sobreedad).

Estas definiciones presumen que el paso por las escuelas adquiere otra dimensión y tal vez otro significado que el que tenía hasta hace un tiempo atrás. Por lo analizado en las entrevistas, el marco normativo y en las políticas dirigidas al nivel secundario pensamos que la *inclusión en la escuela* puede asumirse como uno de los primeros caminos que conducen a la *ciudadanía activa* (GOMARIZ MORAGA, 2007) y las características del tránsito por la Escuela Secundaria Obligatoria hacia esa ciudadanía singularizan el modo en que se puede estar incluido en el siglo XXI.



REFERENCIA

GOMÁRIZ MORAGA, Enrique Antonio. Sistema político y políticas públicas en América Latina. **Revista Reforma y Democracia**, Caracas, Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo, n. 38, p. 91-112, jun. 2007.

OSZLAK, Oscar. Políticas públicas, democracia y participación ciudadana. **Revista Voces del Sur**, Programa Mercosur Social y Solidario, Buenos Aires, Argentina, sept. 2007. Disponible en: <<http://docplayer.es/14881304-Politicas-publicas-democracia-y-participacion-ciudadana.html>>. Acceso en: 20 sept. 2018.



PÓS-FORDISMO E EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CEARÁ: GERENCIAMENTO EMPRESARIAL NA FORMAÇÃO DO HOMEM FLEXÍVEL

VASCONCELOS, John. W. Maia
Universidade Federal do Ceará (UFC)
john_weyne@hotmail.com

Eixo temático 2: Estado, sociedade e políticas educacionais

RESUMO

O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, é atualmente o maior instituto educacional fomentador de escolas de tempo integral pelo Brasil. O instituto foi constituído como uma empresa filantrópica, formados por empresários preocupados com a qualidade da educação pública brasileira. Esta pesquisa busca elucidar os interesses da burguesia na formação de escolas de tempo integral na educação brasileira.

Palavras-chave: ICE. Educação integral. TESE. Pós-fordismo

1 INTRODUÇÃO

A Educação Integral está sendo caracterizada pelo Estado como uma formação do ser humano “o mais completa possível”. De acordo com um dos documentos do Programa Mais Educação, um dos primeiros programas que invocam a educação integral como princípio, “[...] esta proposta nasce em meio ao debate e apresenta uma visão capaz de levar à escola contemporânea uma ampliação das necessidades formativas do sujeito, contemplando as dimensões afetivas, ética, estética, social, cultural política e cognitiva.” (BRASIL, 2009, p. 14-15, grifo nosso).

Analisando a concepção de “formação integral” pelo documento, entende-se que essa modalidade busca a formação não apenas de natureza propedêutica como era a concepção de escolas tradicionais, todavia busca-se através do desenvolvimento em diferentes aspectos. Percebe-se pelo menos uma tentativa de olhar o jovem de forma holística, explorando toda a sua completude com ser.

Como apresenta Saviani (1984), tanto Gramsci como Marx já apresentavam aspectos de uma educação completa como princípio educativo. Para Saviani, se o trabalho é um elemento indissociável ao ser humano. Uma relação ontológica, onde o homem se torna verdadeiramente homem através da única capacidade de modificar a natureza (SAVIANI, 1984, p. 82), então será com o trabalho que a escola socialista deverá ter como princípio a formação integral.



Completando a visão de educação socialista do autor. Saviani concebe que é através da educação que a humanidade repassa o saber acumulado das gerações anteriores. O papel da educação socialista significa repassar os saberes de produção e intelectuais das gerações mais velhas para as gerações mais novas, não de forma separada, onde a classe dominante detém os meios de produção e assim o saber científico e a classe dominante uma educação mínima voltado para fazer, mas sim, unificado, de forma integral, onde não consiga separar o *homo sapiens* do *homo faber* (SAVIANI, 2007, p. 81-82).

Segundo o Ministério da Educação, o Ceará tem o maior número de ofertas de matrículas em escolas de tempo integral no Brasil, chegando percentualmente em 46,7% e quase alcançando a meta do Plano Nacional de Educação que está prevista para 2024, onde espera-se obter 50% de alunos matriculados e cursando uma escola integral.¹ O Ceará se tornou o maior Estado em rede pública de ensino integral no Brasil, sejam ele da tutela dos municípios, sejam estaduais (INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISA APLICADA, 2017).

O principal sucesso desta política de implantação das escolas de tempo integral em seu território se deu por conta de uma parceria público-privada entre o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE e a SEDUC e SME do Ceará e Fortaleza, respectivamente.

Este órgão pernambucano, supostamente sem fins lucrativos foi formado pelo ex-presidente da Philips e membros da família Odebrecht com o patrocínio de várias multinacionais. O ICE atua em todo o território desde 2003 na montagem de escolas profissionais (para o ensino médio) e integrais (para o fundamental) na rede pública ensino.

O objeto desta pesquisa é torno do que é pretendido pelo ICE. Terão como norte de pesquisa os questionamentos. O que é educação integral segundo o ICE? Por que existe um órgão sem fins lucrativos, porém, patrocinado pelo alto escalão do empresariado interessado na educação pública? Qual o interesse do patronato na formação para o trabalho? Será que estão formando um indivíduo em toda a sua completude? Será que este tipo de formação rompe com a dicotomia histórica entre a formação para as elites governarem e a mínima educação para o trabalhado estranhado?

2 FORMAÇÃO PARA QUEM?

Para Gramsci (1978 apud NOSELLA, 2007), cada sociedade, em cada momento de desenvolvimento das forças produtivas, formula projetos pedagógicos que atendam

¹ Nesse artigo para efeito de facilitação utiliza-se "Educação integral", qualquer tipo de educação que rompa o modelo propedêutico de escola burguesa, entrando escolas de ensino fundamental de tempo integral e escolas de ensino médio do tipo profissional.

às demandas de formação de subjetividades para as necessidades da divisão social e técnica do trabalho que caracterizam o modo de produção dominante.

O ICE foi criado por um grupo empresarial com as seguintes informações: “O Instituto é uma entidade sem fins econômicos é [...] um grupo de empresários motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano, localizado em Recife.”² (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2018).

Ao pesquisar sobre Marcos Antônio Magalhães, fundador e presidente do ICE sabemos que sua formação nunca foi no magistério, que na verdade sua imagem pública foi talhada como sendo um empresário de sucesso, gestor de negócios e um dos maiores exemplos do capitalismo nacional à frente da multinacional Philips (FERNANDES, 1996).

Economicamente o ICE carrega parceiros de grande envergadura no mercado. Grupos como o Banco ITAÚ, NATURA, FIAT, EMS, JEEP, e ODEBRECHT³ aparecem na lista de parceiros. Segundo o site oficial da empresa, o ICE até o ano de 2017, atua em 16 estados brasileiros com pelo menos 1.200 escolas (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2018). Possuindo uma marca impressionante de 36 mil educadores devidamente formados em cursos anuais e semestrais.⁴ Com uma marca impressionante de 677 mil alunos matriculados, o grupo orgulha-se em ser o maior sistema de educação integral brasileiro (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2018).

Um dos conceitos norteadores para o aprofundamento teórico das relações público-privada entre as secretárias de educação e o instituto será a reflexão conceitual relacionado ao *filantropicapitalista* da historiadora da educação Diane Ravitch (2007). Para a autora, instituições que se intitulam como de orientações filantrópicas estão assessorando escolas públicas dos Estados Unidos com a missão de propiciar um “ensino de qualidade”. Porém como apresenta Ravich, estes institutos, que em sua maioria possui patrocínios milionários de grande empresas ou investimentos de grupos não-governamentais, estão levando a diversos problemas para o sistema público educacional estadunidense.

Ravich denuncia que o empresariamento americano, através de apadrinhamentos teve como consequência uma redução da participação do Estado na educação e uma entrega da educação pública ao capital privado. Por mais que no discurso oficial aparente como sendo um “investimento social” para “um problema estrutural” ou “doar por resultados” e assim melhor a qualidade de ensino da rede pública. Estas empresas

² Em dissertação de mestrado, Zirpolli (2009) expõe como o ICE introduziu de forma arbitrária o modelo pedagógico e o tipo de gestão no antigo Liceu de Pernambuco.

³ A parceria entre Odebrecht não se restringe ao incentivo financeiro. Segundo o próprio material do ICE o modelo de gestão pedagógico possui fortes traços do modelo empresarial da empreiteira.

⁴ Essas formações se dão através dos intelectuais orgânicos do ICE, através de encontros periódicos entre funcionários ligado à secretaria e de membros do ICE.



utilizam escolas públicas como laboratórios de ensino, perdendo assim, o papel ativo do estado na educação.

Estes sistemas, priorizam principalmente os resultados para com isso monetizarem as experiências através da mercantilização pública para escolas ou na valorização no mercado de ações por vender-se como empresas que buscam um mundo melhor e assim, praticarem um “Capitalismo Social”. Aparentemente, observa-se padrões semelhantes na experiência americana com o que está ocorrendo na educação pública.

Em sua dissertação, Ziporlli (2009) discorre como a introdução deste tipo de empreendimento educacional estava ligado a típica política neoliberal do Brasil no final dos anos 90 e início dos anos 2000 com a mudança do antigo Liceu Pernambucano para a tutela do ICE sob o nome de Ginásio Pernambucano.

Para Zirpolli (2009, p. 21), a adoção de uma teoria pedagógica alicerçada em uma visão totalmente capitalista, indicou que a reforma do Ginásio Pernambucano (pelo ICE e Odebrecht) se configurou como uma transição da gestão pública para a gestão privada de estabelecimento de ensino da rede estadual.

Exemplificando, o instituto denominava seu modelo de gestão pedagógico como sendo TESE – Teoria Empresarial Sócioeducacional⁵ (só com o nome observa-se uma ênfase na ideologia burguesa no processo de ensinar). O que mais impressiona é que esta teoria de gestão pedagógica foi cunhada através da importação de um modelo de gestão advindo da Odebrecht S.A.⁶ Como apresenta em uma das revistas do ICE:

A TEO foi adequada e denominada Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) pela equipe de trabalho que naquele momento instalava o primeiro Centro de Ensino em Tempo Integral, em virtude da necessidade de se considerar as especificidades da organização escolar no que se refere a seus atores, meios e finalidades próprias dos Centros de Ensino. (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2004, p. 4).

Como podemos observar, TEO, um modelo empresarial do grupo se transformar em um modelo de gestão pedagógica para escolas públicas. Ratificando a perspectiva de educação comungada entre o instituto e o ICE, Emílio Odebrecht discorre a função da educação na sociedade brasileira, segundo a tradição intelectual da família e as parcerias com o instituto, escreve o empresário e engenheiro:

[...] à escassez de mão de obra qualificada em vários setores da atividade produtiva no Brasil. Entretanto, não tenho visto, na mesma proporção, notícias sobre os investimentos que muitas empresas estão fazendo para qualificar trabalhadores.

⁵ Depois das denúncias envolvendo a empreiteira americana, o ICE codificou a nomenclatura, todavia o mecanismo é o mesmo.

⁶ A Odebrecht foi considerada a maior empresa de construção civil da América Latina em 2015, perdendo o seu posto por conta dos envolvimento em corrupções, investigados na operação Lava-jato a partir de 2013 (ALVES, 2017).



[...] Canteiros de obras, fábricas, campos agrícolas: onde quer que se reúnam pessoas para qualquer ação produtiva é essencial que alguma atividade de ensino-aprendizagem ali aconteça. (ODEBRECHT, 2010).

O século XXI e a adoção do maquinário na produção fundido ao uso em larga escala das tecnologias de informação na terceira revolução industrial faz com que exista uma redistribuição da mão de obra operário e redução do trabalhado fabril. Se no fordismo, havia uma divisão bem clara entre o saber fazer do *homo faber* e o saber intelectual do *homo sapiens*, no modo de produção pós-fordista, a substituição do trabalho humano pelo da máquina, leva a busca de um novo perfil de trabalho assalariado (ANTUNES, 2007).

Nessa lógica, sociedade capitalista ligada ao modelo de produção pós-fordista busca um profissional polivalente com o intuito de formar perfis amplos para os que vivem do trabalho. Esse novo trabalhador deverá então para sobrevir ao/no mundo pós-fordista ser capaz de moldar-se a qualquer ambiente e a serem flexíveis às constante mudanças no mercado de trabalho. Um mínimo de educação deverá ser dada com intuito de o trabalhador possuir uma certa “polivalência” para exercer alguma função, em sua maioria, em um trabalho abstrato (ANTUNES, 1995).

Não é atoa que as políticas governamentais, alinhadas aos interesses da burguesia, exemplificadas pela relação entre ICE e Odebrecht tem como norte formação “integral” das escolas públicas. Busca-se através de uma formação polivalente e profissional satisfazer as novas reservas de mão de obra a serem utilizadas futuramente pelo mercado de trabalho. O que se entende como educação integral nada mais é do que uma preparação adaptativa de exploração e reprodução da sociedade.

3 CONCLUSÕES

Pode-se conjecturar que nas escolas, tanto profissionais do Estado como nas escolas integrais de Fortaleza, as práticas pedagógicas estão alinhadas aos modelos de gestão privada em uma consonância com teorias sociais oriundas da alta burguesia, preocupadas em, formar a classe trabalhadora o que lhes interessa e impor um modo de gestão específico no ensino público através do ICE. Este mecanismo alimenta a uma lógica do Capital de formar trabalhadores capazes de atender aos seus interesses sob uma plataforma de homem, adaptativo, flexível e cidadão.



REFERÊNCIAS

ALVES, Nadine. As 6 maiores construtoras do mundo em 2017. **Construct**, 04 dez. 2017. Disponível em: <<https://constructapp.io/pt/maiores-construtoras-do-mundo-2017/>> Acesso em: 06 out. 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** São Paulo: Cortez, 1995.

LEITE, João Carlos Zirpolli. **Parcerias em educação: o caso do ginásio pernambucano.** Recife: O Autor, 2009.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. Ações protagonistas. Disponível em: <<http://icebrasil.org.br/acoes-protagonistas/>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Sobre o ICE.** Disponível em: <<http://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

MACHADO, Lucília R. S. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. **Trabalho e educação.** Campinas: Papyrus, 1992.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira: mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil.** Brasília, DF: MEC, 2009.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

ODEBRECHT, Norberto. **Educação para o trabalho.** São Paulo: Fundação Odebrecht, 1991.

PHILIPS. **Marcos Magalhães lança livro e apresenta um novo modelo de gestão para o ensino público no País.** Rio de Janeiro, 2008.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação.** Tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politécnia.** Rio de Janeiro: EPSJV, Fiocruz, 1989.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 34, 2007.



SISTEMA DE ENSINO NA MICRORREGIÃO BICO DO PAPAGAIO, TOCANTINS: O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E A PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA

SILVA, Ana Cléia Gomes da
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
anacleiag@mail.uft.edu.br

SOUSA, Adaires Rodrigues
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
adairesrodrigues.conviva@gmail.com

LAGARES, Rosilene
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
roselagares@uft.edu.br

Eixo Temático 2: Estado, Sociedade e Políticas Educacionais

RESUMO

Este trabalho trata-se da temática, Sistema Municipal de Ensino na Microrregião Bico do Papagaio, Tocantins: o plano Municipal de Educação e a Participação Democrática, realizada por meio de pesquisa documental e bibliográfica e entrevistas semiestruturadas, de cunho qualitativo, com abrangência nacional, denominada Rede MAPA, tem como objetivo identificar o desenvolvimento dos trabalhos nos municípios acerca das estruturas, espaços e mecanismos institucionalizados de participação. Os dados revelam que na efetivação deste processo em cada município reflete falta de articulação e de formação ou mesmo uma intencionalidade dominante.

Palavras-chave: Sistema de Ensino. Plano Municipal de Educação. Gestão Democrática. Microrregião do Bico do Papagaio.

1 INTRODUÇÃO

No presente texto, apresentamos resultados finais de uma pesquisa mais ampla que tem por objetivo analisar o quadro normativo e as condições político-institucionais relativos à gestão democrática do ensino público no âmbito dos sistemas municipais de ensino dos Estados participantes da Rede Mapa. Basicamente, buscamos aqui, apreender elementos da gestão democrática, em municípios que possuem sistema de ensino próprio, jurisdicionados à Microrregião do Bico do Papagaio¹, tarefa esta realizada por meio de pesquisa documental, bibliográfica e de campo, esta última por meio de entrevista a

¹ Aguiarnópolis, Ananás, Angico, Araguatins, Augustinópolis, Axixá do Tocantins, Buriti do Tocantins, Cachoeirinha, Carrasco Bonito, Darcinópolis, Esperantina, Itaguatins, Luzinópolis, Maurilândia, Nazaré, Palmeiras, Praia Norte, Riachinho, Sampaio, São Bento do Tocantins, São Miguel do Tocantins, São Sebastião do Tocantins, Sítio Novo do Tocantins, Santa Terezinha e Tocantinópolis



membros dos Conselhos Municipais de Educação representante dos Professores e da sociedade civil.

A Gestão Democrática da Educação Pública está baseada constitucionalmente no artigo 206 da Constituição Federal de 1988, indicando na forma de lei, que é um dos princípios básicos que norteia o ensino, bem como na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996), art. 14, que os sistemas de ensino devem definir as normas da gestão democrática, de acordo com suas peculiaridades, respeitando os princípios da participação dos profissionais e da comunidade escolar. Lembramos que o sistema de ensino constitui o poder compartilhado, e o documento escrito, materializa as discussões que são feitas no decorrer dos anos. Contudo, Poli e Lagares (2017, p. 837) afirma que "estar normatizado não é suficiente; é preciso que a normatização seja uma construção social e que seja efetivada."

Afirmar que a gestão democrática é uma construção social implica percebermos a necessidade de formação, articulação e compromisso, pois

gestão democrática na política pública é, sobretudo, **formativa**, pois, especificamente na educação, implica: mediação de conflitos; escuta de projetos opositores; esforço tensionante para formulação de antítese e síntese; possibilidade de lidar com escolhas equivocadas, ainda que coletivas, para aprender com os próprios erros. Significa, cotidianamente, fazer o enfrentamento dos dilemas advindos de um processo que se dá em meio a concepções e projetos societários diversos, sensibilizados para a ideia de que as chances sejam constitutivas dos próprios dilemas.

O desafio da Gestão Democrática lançado aos municípios é enorme e carece de grande esforço federativo em sua efetivação.

2 DESENVOLVIMENTO

Alguns caminhos foram trilhados em busca dos dados acerca da efetivação da gestão democrática nos municípios apontados/informados com Sistema de Ensino próprio.

Primeiramente, para descobrirmos quais municípios possuem ou não sistema próprio de ensino, iniciou-se pela consulta ao PME elementos que nos permitissem afirmar tal situação, no entanto, não nos pareceu uma tentativa segura tendo em vista que os PME, a partir de uma pesquisa realizada por Sousa (2015), descreve-os como imbuídos de muita confusão e de muita rapidez em sua construção, não nos dando uma confiabilidade a tais documentos em termos de garantias da existência ou não de sistemas. Ainda, não há uma definição de que, nos PME, cada território precisasse indicar ou não a existência de

sistema, por mais que os documentos orientadores² indicassem a necessidade em garantir a mesma forma e conteúdo que o plano nacional e que no próprio PNE estabelece prazo para a aprovação em lei do Sistema Nacional de Educação.

Continuando nossa busca, o quadro abaixo apresenta um panorama da educação municipal nos 25 municípios da microrregião Bico do Papagaio em relação à organização de seus Sistemas Municipais de Educação (SME), Conselhos Municipais de Educação (CME) e Fóruns Municipais de Educação (FME) de acordo com um levantamento realizado pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) em 2016.

Quadro 1 – Educação Municipal no “Bico do Papagaio”: FME, CME e SME

Nº	Município	O FME está legalmente instituído?	O FME está instituído por?	O CME está legalmente instituído por Lei ou Decreto?	O SME está legalmente instituído?	O SME está instituído por Lei ou Decreto?
1	Aguiarnópolis	Não	Não se aplica	Lei	Não	Não se aplica
2	Ananás	Sim	Decreto	Lei	Sim	Não possui sistema
3	Angico	Não	Não se aplica	Lei	Sim	Lei
4	Araguatins	Sim	Não se aplica	Lei	Não	Sim
5	Augustinópolis	Não	Não se aplica	Decreto	Sim	Lei
6	Axixá do Tocantins	Sim	Decreto	Decreto	Sim	Lei
7	Burití do Tocantins	Não	Não se aplica	Lei	Não	Não se aplica
8	Cachoeirinha	Sim	Portaria	Lei	Sim	Lei
9	Carrasco Bonito	Sim	Decreto	Não se aplica	Não	Não se aplica
10	Darcinópolis	Sim	Decreto	Não se aplica	Não	Não se aplica
11	Esperantina	Sim	Decreto	Decreto	Sim	Lei
12	Itaguatins	Sim	Decreto	Lei	Não	Não se aplica
13	Luzinópolis	Sim	Decreto	Lei	Não	Não se aplica
14	Maurilândia	Sim	Decreto	Não se aplica	Não	Não se aplica
15	Nazaré	Sim	Decreto	Lei	Não	Não se aplica
16	Palmeiras	Sim	Portaria	Decreto	Não	Não se aplica
17	Praia Norte	Sim	Portaria	Decreto	Não	Não se aplica
18	Riachinho	Sim	Decreto	Lei	Sim	Lei
19	Sampaio	Sim	Portaria	Lei	Não	Não se aplica
20	Santa Terezinha do Tocantins	Sim	Decreto	Lei	Não	Não se aplica
21	São Bento do Tocantins	Sim	Decreto	Lei	Sim	Lei
22	São Sebastião do Tocantins	Sim	Decreto	Lei	Não	Não se aplica
23	Tocantinópolis	Não	Não se aplica	Decreto	Sim	Lei

Fonte: os autores.

² Para o processo de elaboração dos PME, o MEC, por meio da SASE, elaborou e publicou um conjunto de quatro cadernos da série *Planejando a próxima década*, sendo: *Construindo as metas do seu Município*; *Alinhando os Planos de Educação*; *Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação* e; *Plano Municipal de Educação: caderno de orientações*.



Como visto, o quadro acima indica a existência de sistema próprio em nove municípios da microrregião, o que implica afirmar que, também o contato direto não seja tão seguro quanto parece.

Cabe registrar que alguns municípios, durante o contato via telefone, destes que indicados no quadro acima com SME, afirmaram que havia uma lei no município criando o sistema, contudo, não efetivavam essa legislação, atuando como Rede, legislados pelo Conselho Estadual de Educação (CEE).

Continuando a pesquisa, partimos para aplicação de questionário aplicado a membros do CME dos três municípios que indicaram, via telefone, ter sistema próprio efetivo. Sendo os Municípios: Araguaatins, Augustinópolis e São Sebastião.

Os três municípios responderam ao questionário. Em cada município, dois membros do Conselho Municipal de Educação – uma representante dos docentes e outra da sociedade civil.

Em relação aos membros do CME representante do segmento dos docentes ambos informaram que tem conhecimento dos espaços e mecanismos de participação, como o CME, Conselhos Escolares, FME, Associações de pais e professores.

Segundo eles, são elementos que comprovem a efetividade dos espaços e mecanismos de participação: Valorização salarial e eleição de diretores; Planejamento de recursos para a execução do PME; Construção de creches; Participação da Comunidade na escola com os projetos; Autonomia nos recursos destinados a educação; Transparência na gestão; Implementação do PME; Inserção de recursos tecnológicos dentro das escolas e programas que os alunos possam participar e executar; Projetos para aluno com dificuldade de leitura, para que possa evitar a distorção idade série com atendimentos com especialistas.

Os representantes da sociedade civil informaram que são funcionários públicos da rede municipal, e que não tiveram formação antes de serem membros do CME.

Em relação aos Elementos que comprovem a efetividade dos espaços e mecanismos de participação, indicaram: Participação da Comunidade na Escola; Falta de estudos/esclarecimentos sobre os mecanismos de participação; Eleição para diretor; o ensino seja qual for sua esfera carece de um plano para a realização e execução de suas metas; o nosso município desde 2009 na elaboração do primeiro Plano de Carreira e Remuneração - PCR já garantiu a eleição democrática para direção de escola processo esse, considerado de grande relevância; O Conselho Municipal de Educação é bastante atuante garantindo a nós servidores a segurança de um acompanhamento mais transparente e controle dos gastos de recursos públicos.



Acerca dos desafios a serem superados para avanço na democratização da gestão do ensino público na Educação Básica (nível de escola e/ou sistema): os representantes docentes informaram: Eleição de diretor; Fazer os conselhos funcionar; Cumprir o PME; Propor mais atividades lúdicas/políticas públicas de incentivos aos alunos com premiações, sorteios que o município não tem ainda; Projetos para aluno com dificuldade de leitura, para que possa evitar a distorção idade série com atendimentos com especialistas; Mais investimento na educação; Equipamentos nas escolas e secretaria; Formação para os técnicos da SEMED e Professores.

Para os representantes da Sociedade civil, os desafios a serem superados para avanço na democratização da gestão do ensino público na Educação Básica (nível de escola e/ou sistema), são: Eleição para diretores; Descentralizar os recursos da educação; Concurso público; Investimento; Falta de incentivo para os docentes se inscreverem no processo seletivo para diretor, porque a gratificação pouca; Formação continuada para os profissionais em geral; Mais recursos financeiros e infraestrutura adequada com recursos tecnológicos educacionais digitais; Maior participação da comunidade em momentos de discussão.

3 CONCLUSÕES

A pesquisa demonstra que poucos municípios têm sistema próprio de ensino, evidenciando os percalços que os mesmos têm em construir uma democracia participativa e representativa, que, a priori, ampliaria a discussão por meio de seus agentes para efetivar as políticas públicas e na tomada de decisão.

Observa-se também que, há falhas nos órgãos de controle social, geralmente no que se refere à participação e transparência, pois muitos conselheiros desconhecem os mecanismos de participação (no que se refere aos membros da sociedade civil, muitos são profissionais da própria secretaria municipal de educação). Quando afirmam conhecer alguns dos elementos de controle social, os respondentes afirmam que os mesmos não funcionam corretamente.

O Sistema Municipal de Educação e Plano Municipal de Educação, Fórum municipal de educação, Conselhos escolares, as Conferências municipais de educação, associação de pais e professores, Conselho do Fundeb, foram os mais citados como forma de espaços e mecanismos de participação da sociedade, e são os mais conhecidos no âmbito municipal.

De modo geral, os dados revelam que na efetivação da gestão democrática em cada município, estes refletem a falta de articulação e de formação ou mesmo uma intencionalidade dominante.



REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 05 out. 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasília, DF, 1996. **Diário Oficial da União**, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 26 set. 2018.

POLI, Luzenir; LAGARES, Rosilene. Dilemas da gestão democrática da educação frente ao contexto da Nova Gestão Pública. **RBPAE**, v. 33, n. 3, p. 835-849, set./dez. 2017.

SOUSA, Adaires Rodrigues de. **Política Pública de Planejamento da Educação Municipal no Tocantins em face do Plano Nacional de Educação 2014-2024**: processos, resultados e disputas de intencionalidades. Dissertação (Mestrado)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2015.



VISÃO DA EDUCAÇÃO BASEADO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA FRENTE AO MODELO PEDAGÓGICO HEGEMÔNICO CONSTRUTIVISTA

ARNOLDO, Falk Roberto De Paula
Instituto Federal de Goiás (IFG)
falkarnoldo@gmail.com

Eixo temático 2: Estado, sociedade e políticas educacionais

RESUMO

Nos últimos anos o Brasil tem seguido a cartilha dos organismos internacionais tanto nas políticas, como nas práticas pedagógicas. A classe dominante controla o Estado e adota uma política orientada pela lógica de mercado e que segue a linha da teoria do capital humano. Por outro lado, em relação às questões pedagógicas, predomina o lema “aprender a aprender”, e visa adaptar os sujeitos ao capitalismo. O tema discutirá qual o significado da educação contra hegemônica, a serviço dos sujeitos que vivem do trabalho, em sua forma, método e conteúdo.

Palavras-chave: Dominante. Aprender a aprender. Capitalismo. Hegemônica.

1 INTRODUÇÃO

Após a redemocratização do Brasil no fim dos anos 80 e ascensão ao poder de partidos que compactuavam com os interesses dominantes houve diversos acordos com organismos internacionais dominantes tanto nas políticas, quanto nas práticas pedagógicas. A classe dominante que controla o Estado adotou para se manter hegemônica uma política orientada pela lógica de mercado e que segue a linha da teoria do capital humano (FRIGOTTO, 2012). Por outro lado, no que diz respeito às questões pedagógicas, predomina o que Duarte (2010) aponta como o lema “aprender a aprender”, que são pedagogias fundamentadas em uma concepção neutra, não-crítica e que visa adaptar os sujeitos à sociedade capitalista.

As pedagogias do aprender a aprender são apontadas por Duarte (2010) como “construtivismo”, a “pedagogia do professor reflexivo”, a “pedagogia das competências”, a “pedagogia dos projetos” e a “pedagogia multiculturalista”. Saviani (2008) ensina que tais concepções nascem a partir da velha “pedagogia nova” criada por John Dewey e que foi proposto por oposição ao modelo da pedagogia tradicional. Esperava-se desde então, que o ensino se tornasse mais atrativo para a aprendizagem do aluno, e fossem



combativos os elevados altos índices de fracasso escolar que de acordo com os defensores da escola nova eram decorrentes da pedagogia tradicional.

É importante através deste trabalho entender se os modelos educacionais hegemônicos colocam como objetivo real a transformação da sociedade e de seus indivíduos para uma emancipação social voltado para a valorização do trabalho e do bem-estar social. Partindo do pressuposto de que é impossível colocar o orçamento público da educação a serviço da classe trabalhadora sem a construção de uma meta pedagógica revolucionária, sob pena de qualquer ação ser derrubada pela reorganização da classe burguesa para destruir todo e qualquer projeto que interfira nas relações sociais perversas e que este trabalho se propõe a discutir qual o significado de uma educação genuinamente contra hegemônica, a serviço dos sujeitos que vivem do trabalho. Só assim será possível se pensar na em ações política que favoreçam a emancipação social e humana.

Isto posto, espero com esse trabalho, antes de compreender como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) documento que direciona como deve ser a educação Básica para todos os alunos, sendo este um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver

ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade

justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Compreendo desde já que nenhum investimento em educação terá impacto efetivo quanto associado a uma prática pedagógica reacionária. Frigotto (2011) tem denunciado os equívocos das políticas que não compactuam com a uma radical transformação social e educativa aqui no Brasil. Todas as ações sucumbiram e continuarão fadadas ao fracasso caso se insista em não articular os interesses das políticas aos dos trabalhadores.



2 DESENVOLVIMENTO

O presente trabalho de pesquisa adotará como recurso método do materialismo histórico dialético, segundo Benitez (2014), criado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), o materialismo histórico-dialético é um enfoque teórico, metodológico e analítico para compreender a dinâmica e as grandes transformações da história e das sociedades humanas.

O enfoque é utilizar a condição material da história humana tendo como centralidade a visão crítica do estudo científico, essencialmente um método que procura compreender a história materialística e dialeticamente como ciência explica as articulações, as passagens, a transformação de umas formações em outras, mas não oferece o mesmo elenco de categorias par explicar todas a um só tempo (CARVALHO, 2008, p. 164).

De acordo com as leituras que sustentam este trabalho percebo que educação que propiciará a formação integral dos trabalhadores, conforme nos ensina Saviani (2007) é a escola unitária, que fora prospectada por Gramsci. Este autor demonstra como este modelo gramisciano pode se aplicar nos atuais moldes da educação básica brasileira.

Primeiramente o referido autor destaca que as áreas de conhecimento como a matemática, escrita, ciências naturais (como forma de entender a natureza e suas forças) e ciências sociais (entender as relações humanas no seu contexto histórico, suas organizações e convivências) são fundamentais e que não se pode abrir mão da transferência desses conhecimentos científicos na escola.

O currículo aqui apresentado, no que diz respeito ao ensino fundamental, é elementar e sua relação com o princípio de educação e trabalho é implícito e indireto. O conjunto destes saberes propicia ao aluno o entendimento de como funciona o mundo, sociedade e como elas se relacionam, inserindo o aluno neste contexto.

Já no ensino médio a relação entre o trabalho e educação muda para ser explícita e direta. Seu principal propósito é unir o conhecimento teórico adquirido com a prática do trabalho, colocando a potência teórica e a potência material juntas no processo de transformação da natureza.

Neste ponto o processo educativo deve ser integral e seu objetivo é a formação politécnica e não a especialização técnica como ocorre nos dias de hoje, através do ensino profissionalizante, que tem como referência metodológica a pedagogia das competências (SAVIANI, 2007; RAMOS, 2003).



No ensino superior, cabe aos acadêmicos participar e organizar a cultura em todos os aspectos, sendo indiferente em qual área de formação o aluno se encontre e não somente formando os novos pensadores e cientistas da sociedade, mas também trabalhar para que haja as discussões e soluções para os problemas de toda a sociedade.

Neste contexto de formação o aluno poderá ter dois caminhos ao terminar a formação comum o aluno, sendo o primeiro vincular-se permanentemente ao trabalho nos meios produtivos ou a especialização na universidade.

A atual sociedade coloca a condição de sociedade como sinônimo de liberdade poder ir e vir, estar incluído na sociedade capitalista, agregado com a democracia vive-se a plenitude de direitos na sociedade. É importante buscar o real entendimento da cidadania aprofundando em sua essência histórica, e neste caminho entender o sentido de ser humano, ou o que é ser homem.

Segundo denuncia Tonet (2005), para o marxismo a condição de homem como ser social está diretamente relacionada ao ato do trabalho, o homem desde o princípio transforma a natureza por meio do trabalho e por outro lado o trabalho transforma o homem de ser natural para ser social. Esta essência não é metafísica e sim histórica e ontológica.

Com o advento do capitalismo, que tem suas raízes históricas com o fim do Feudalismo criou-se o ato de comprar o excedente do produto do trabalho e também as próprias forças produtivas passando o proletariado a subjugar-se aos mandos dos donos dos meios de produção, criando assim as classes sociais e suas desigualdades.

Para que o capitalismo tivesse êxito foi necessário criar artifícios para manter a classe proletariado a sua nova condição, sendo este colocar a sensação de liberdade, que está fantasiada na esfera jurídica-política, mas não na esfera social, a sociedade capitalista é dividida entre a privada e a pública, sendo a primeira à regente da segunda limitando a pública onde se encontram os trabalhadores em grande maioria. A cidadania empregada hoje por mais pontos positivos que possua continua reproduzindo as diferenças de classe, e, portanto, deve ser superada.

O ponto de chegada aqui é pela busca da emancipação humana, assumindo a totalidade de homens livres, e não adaptar a cidadania para propostas sem sentido de adaptação na sociedade capitalista.

A principal característica da emancipação humana é o trabalho associado e as forças de trabalho são postas em comum assim como o seu controle, a partir disto abre-se a consciência dos trabalhadores para a integralidade do processo produtivo sendo possível a sua participação em todos os processos.



Para que esta visão revolucionária aconteça cita o autor deve primeiro estabelecer dois processos, sendo o primeiro o desenvolvimento das grandes forças produtivas para que assim produzam bens suficientes para atender toda a sociedade, a segunda propõe a diminuição do tempo de trabalho para que todos os trabalhadores tenham tempo de praticar atividades realmente humanas. Desta forma há a garantia de que não haja a apropriação privada do capital e das forças sociais, que são promotoras de desigualdade social e precarização da classe trabalhadora.

3 CONCLUSÕES

As bases que sustentam a educação voltada para a formação de mão de obra para atingir as necessidades do mercado é visível na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), com seu contexto que atende aos anseios da pedagogia nova, amplamente disseminada pela classe dominante como forma de esvaziar intelectualmente a formação dos professores e a educação dos filhos da classe trabalhadora e limitando a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e de acordo com os interesses daqueles que vivem do trabalho.

A Pedagogia Nova tem as mesmas origens da Pedagogia Tradicional como a crença do poder da escola em sua função de promover a igualdade social e que pudesse por fim acabar com as distorções sociais. Com base neste tipo de pedagogia, considerando que os homens não são essencialmente iguais, os homens são essencialmente diferentes, e a sociedade deve entender com naturalidade essas diferenças. Então há aqueles que têm mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade, há aqueles que aprendem mais lentamente.

No Brasil após o período de redemocratização do país houve intensos conflitos entre as linhas de educação baseada no economicismo e as concepções de educação voltadas para a educação integral omnilateral e politécnica, o campo da discussão foi a construção da nova lei de diretrizes e bases da educação.

Frigotto (2012) aponta que do Consenso de Washington derivou um documento criado para ser aplicado nos países em desenvolvimento ensinando como os governos devem promover suas políticas públicas, economia e sociedade, caso fosse atendido estes requisitos a promessa é de amplo investimento estrangeiro para atender aos requisitos de livre mercado e o neoliberalismo.

Neste período mediante o governo do então presidente da república Fernando Henrique Cardoso o Brasil passou por intensas mudanças como privatizações e reformas, a escolha do governo foi basear o seu desenvolvimento na postura de um capitalismo



dependente de desigualdade social. As reformas passaram então a assumir frente de ter qualidade total dos trabalhadores vocacionado pelas pedagogias construtivistas, pedagogia de competências, voltadas para a empregabilidade e o empreendedorismo.

Todo este processo teve participação não somente do governo, mas também de especialistas oriundos de organismos internacionais como Unesco e Banco Mundial. Para a educação surge conforme se reproduz a sociedade capitalista baseada em divisões de classe o entendimento de que a educação deve ser repartida, entre aqueles que detém os meios de produção, sendo esta uma educação voltada para a erudição e a outra para os trabalhadores, esta educação deve focar-se no cotidiano do trabalho duro, sendo esta parte da vida do trabalhador.

REFERÊNCIAS

BENITEZ, Silvio. **O materialismo histórico dialético enquanto enfoque metodológico**. São Paulo: Unesp, 2014.

CARVALHO, Edmilson. **A produção dialética do conhecimento**. São Paulo: Xamã VM Editora e Gráfica, 2008.


DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Qualidade e Quantidade da Educação Básica no Brasil: Concepções e Materialidade**. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/11476459-Qualidade-e-quantidade-da-educacao-basica-no-brasil-concepcoes-e-materialidade.html>>. Acesso em: 12 set. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 159-161, 2007.

TONET, Ivo. Cidadania ou emancipação humana. **Revista Espaço Acadêmico**, São Paulo, p. 1-3, 2005.



EIXO III
POLÍTICAS E PRÁTICAS DE
FORMAÇÃO DOS DOCENTES E
DIRIGENTES ESCOLARES



A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA ESTADUAL

ORNELOS, Adriana da Silva
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)
adrianasornelos@gmail.com

SANTOS, Alexandra da Silva
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)
manasantos2010@hotmail.com

Eixo temático 3: Políticas e práticas de formação dos docentes e dirigentes escolares

RESUMO

O objetivo que cerne desse estudo é analisar a formação do pedagogo numa instituição pública estadual. Para este fim, realizamos pesquisa bibliográfica fundamentada em Libâneo (1996), Shiroma (2011), Dourado (2015) e, em outro momento, realizamos entrevista com a coordenadora do Curso de Pedagogia, posteriormente analisada à luz do referencial teórico adotado. Os resultados preliminares revelam que a formação oferecida pelo curso em destaque apresenta desafios relacionados às carências na infraestrutura patrimonial e recursos humanos.

Palavras-chave: Pedagogo. Formação. Instituição pública estadual. Desafios.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo é resultado de uma pesquisa exploratória, em processo, a respeito da questão da formação do pedagogo no âmbito do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Campus Professor Alexandre Alves de Oliveira, Parnaíba-PI. A discussão deste trabalho se deu a partir da inquietação de como está acontecendo a formação do pedagogo dentro desta instituição, uma vez que mesmo com a sua fundamentação sociológica, filosófica, psicológica que integra sua formação, há lacunas que ultrapassam a sala de aula e que produzem impactos nessa formação.

Os objetivos da pesquisa são: analisar a formação do pedagogo dentro de uma instituição pública em Parnaíba-PI e identificar quais eram os desafios dessa formação nesta instituição. A pesquisa foi dividida em etapas: primeiro ocorreu a pesquisa bibliográfica fundamentada em Dourado (2015), Freire (1996), Libâneo (1996), Shiroma (2011) e Kincheloe (1997). Em seguida, buscando o levantamento dos dados, aplicamos uma entrevista com a coordenadora do curso de pedagogia, e por fim, adveio a análise e interpretação dos dados coletados.



Gil (1999) afirma: “[...] entrevista, por sua vez, pode ser entendida como a técnica que envolve duas pessoas numa situação “face a face” e que uma delas formula questões e a outra responde [...]” Para este trabalho realizamos a entrevista com uma coordenadora e professora efetiva de uma instituição pública, pedagoga formada e atuante dentro do curso de pedagogia e demais curso de licenciatura da instituição, foram feitas perguntas norteadoras, relacionada a formação do pedagogo nas instituições públicas e a outra a respeito de quais os desafios desta formação e os entraves enfrentados seja por alunos ou por eles mesmos os professores, na realidade institucional pesquisada.

Buscamos através desta pesquisa refletir que a formação acadêmica não funciona apenas na teoria, e que a mesma (teoria) deve ter sua prática para a concretização de seus conhecimentos teóricos adquiridos a logo da formação. A teoria sem a prática vira “verbalismo”, assim como a prática sem teoria, vira ativismo (FREIRE, 1996). Portanto se faz necessário o uso das duas (Teoria e prática) para que ocorra a ação transformadora que modifica a realidade dentro dos ambientes educacionais.

Para que as duas ações caminhem juntas se faz necessário que seja feita uma reformulação no que diz respeito a estruturação das universidades públicas como investimento na formação continuada dos professores, concurso para professores efetivos e com dedicação a instituição, renovação dos acervos das bibliotecas que existem dentro destas universidades, entre outros.

2 DESENVOLVIMENTO

Na atualidade, as políticas educacionais direcionadas as instituições públicas são dotadas de desafios quais são enfrentados cotidianamente, nota-se quando observamos as dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos em sua formação, seja dificuldades no âmbito estrutural da instituição ou na precarização do trabalho docente, caracterizada pela instabilidade profissional dos professores temporários, e sobrecarga de atividade de professores efetivo.

Como foco deste trabalho pautamos as lacunas existentes no Curso de Pedagogia da UESPI. Para tanto, analisamos o relato da coordenadora do referido curso, que pontuou as dificuldades enfrentadas pela gestão em exercer sua função dentro da instituição, como: (1) ausência de sala para planejamento, estudo e orientações aos alunos pelos professores (2) carência de espaços para proporcionar as práticas pedagógicas e de pesquisa que o PPC (Projeto pedagógico do curso) do curso exige que tenha, (3) contratação cada vez mais frequente de professores temporários, entre outras.



No que tange a questão do desenvolvimento da formação acadêmica, é de relevância que logo que os estudantes adentrem as instituições eles sejam informados da realidade da mesma, de seu funcionamento, fragilidades, assim fazendo com que o mesmo se conscientize que, o que será valoroso na sua formação e o desenvolvimento social e intelectual qual ele passará a ter, a partir do contato social que ele terá com os profissionais que ali atuam.

Analisando o conteúdo da entrevista, com a participante entrevistada, observamos que é de costume ou prática da coordenação do curso informar aos acadêmicos sua integração curricular, suas obrigações para com o curso, deixando aos discentes a disposição o PPC do curso e o manual de informações acadêmicas, onde os alunos encontram como o funciona a instituição, suas normas, os horários das aulas, o próprio PPC do curso contido dentro do manual, etc. Porém ainda ocorre que muitos estudantes adentram o curso indecisos, sem querer ou por pressão familiar e ainda tem os que ingressam por conta da vaga ser em uma universidade pública, mas ressaltasse que aos poucos eles vão se encontrando dentro do curso.

Ao tempo que a coordenação do curso e os professores vão situando como se constitui esta formação pedagógica e em quais espaços ela pode ser executada, estes direcionam os próprios alunos, possibilitando-os que eles possam ir se descobrindo e até muita das vezes se reinventando. Sobre essa questão, Libâneo (1996, p. 127) vem dizer que:

Há uma diversidade de prática educativas intencionais na sociedade a qual, se configura como uma ação pedagógica escolar, e extra-escolar assim ele considera que o pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias educativa direta ou indiretamente ligado a organização e os processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana definidas em sua contextualização histórica.

Semelhante à Libâneo nossa entrevistada colocou que:

O pedagogo passa por todo um processo, um complemento de conhecimento curricular e de tudo entende um pouco dentro de seus fundamentos administrativos, e ele assim está apto a atuar dentro de uma secretária de assistências social, na criação de desenvolvimento de pré-projetos sociais e demais áreas que envolvam atuação educacional. (Entrevistada 1) (informações verbais).

Diante do exposto compreendemos que mesmo com as fragilidades existente nas instituições públicas, as mesmas não deixam de lutar para que a formação dos alunos seja de qualidade, fazendo com que os conhecimentos adquiridos possam ser aprofundados nas mais variadas áreas em qual este pedagogo possa estar e atuar, Dourado (2015, p. 307) pontua que:



Nessa direção, as novas DCNs definem que o(a) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir: o conhecimento da instituição educativa; a pesquisa; atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica. Nessa direção, o projeto de formação deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência.

Embora exista todo um esforço por parte desses docentes ainda percebemos um agravante que é a limitação do olhar dos governantes e as políticas públicas por estes formuladas que existem no papel, mas que na realidade, seu funcionamento é totalmente diferente, visto que ainda nos deparamos com insuficiência de obras nos acervos das bibliotecas existente dentro dessas instituições públicas, falta de professores com dedicação exclusiva, estrutura física caracterizada ora pela carência de espaços, ora pela precarização destes, pouco acesso as tecnologias, ocasionando assim pouco incentivo aos alunos.

Esses problemas apontados, nos remetem a pensar que ora se a educação fosse prioridade real do governo, isso se expressaria, no mínimo, na dotação orçamentária (SHIROMA, 2011). Assim, cabe colocar que a formação do pedagogo não é tão somente responsabilidade de uma instituição e dos professores que lá estão, e sim dever do poder público, sendo em nossa instituição específica, do governo estadual.

Onde por sua vez, a intervenção do Estado/governo é identificada como a adequação ou não das normas legais à dinâmica de ação educativa (KINCHELOE, 1997). Essas normas vêm para amparar e fazer com que a educação seja de fato um direito do cidadão, e no que se refere a temática colocasse a formação continuada, a graduação em um nível superior, fazendo com que assim a continuidade da formação educacional do cidadão seja respeitada.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se que a formação do pedagogo mesmo passando por lacunas e desafios, deve ser um momento em que o docente proporcione ao discente período de descobertas e que mostre a esses alunos que sua formação é abrangente, que se pode tomar vários caminhos: como o da pesquisa, gestão, pedagogia não-escolar, pedagogia-empresarial, entre outras. Procuramos então mostrar a estes estudantes, que dificuldades vão sempre existir, pois em nosso país ainda não existem políticas educacionais efetivas



que ampare e proporcionem condições de uma formação, sem entraves. Em relação a realidade pesquisada, consideramos que a formação oferecida pelo Curso de Pedagogia do Campus da UESPI de Parnaíba, apresenta desafios que, embora específicos, se assemelham aos enfrentados por outras instituições de ensino superior públicas estaduais, particularmente nos cursos de formação docente: quantidade insuficiente de professores, laboratórios e de programas de assistência estudantil. Partindo do que foi discutido, concluímos que a formação é tão responsabilidade do estudante quanto também do professor ou coordenador do curso, e do poder público.

REFERÊNCIAS

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 1996. p. 127.

SHIROMA, Eneida Oto (Org.). **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.



ANÁLISE DA REALIDADE ESCOLAR COMO FORMA DE DIRECIONAR AÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (RP)

LIMA, Luiz Gustavo Silva Crispim de
Universidade Federal do Ceará (UFC)
lgustavoc.lima@gmail.com

DAMASCENO, Tâmila Thaianne da Silva
Universidade Federal do Ceará (UFC)
tamila.thaianne@hotmail.com

Eixo Temático 3: Políticas e práticas de formação dos docentes e dirigentes escolares

RESUMO

Este trabalho apresenta os primeiros resultados das análises do programa Residência Pedagógica (RP) de Ciências Biológicas da UFC que teve como objetivo a otimização da formação de discentes de licenciatura, contribuindo para a qualidade do ensino na educação básica. O objetivo do trabalho foi direcionar futuras atividades da RP para tentar suprir lacunas na educação dos alunos, observadas pelos bolsistas, e conduzir as atividades do programa. A metodologia pautou-se nas observações diretas do cotidiano das escolas e das salas de aula, para que posteriormente houvessem intervenções feitas pelos bolsistas para os alunos, com pesquisas de referenciais teóricos, para identificar quais tipos de ações seriam feitas, permitindo a estreita relação entre teoria e prática e transformação da realidade estudada, como também a realização de rodas de conversas com os alunos do Ensino Médio. Como resultados constatamos que nas escolas os alunos tinham dificuldades em temas como identidade e educação sexual, noções de corpo humano, problemáticas de meio ambiente, e dúvidas sobre o ENEM. As ações foram iniciadas em outubro na escola Félix de Azevedo. Por fim, as análises demonstram a relevância da Residência Pedagógica na aproximação de escolas públicas e estudantes de licenciaturas, através de ações no âmbito escolar na tentativa de enfrentar os desafios da realidade educacional e da formação de futuros professores.

Palavras-chave: Análise. Formação de discentes. Residência pedagógica. Educação.

1 INTRODUÇÃO

Alguns estudos realizam pesquisas a respeito da capacidade dos cursos de licenciatura de formar professores no Brasil e trazem problemáticas a respeito do distanciamento existente entre as universidades formadoras de professores e a Educação Básica (CACHAPUZ et al., 2011; FERREIRA; KASSEBOEHMER, 2012; GOMES, 2014). Neste sentido o programa Residência Pedagógica (RP) será uma importante ferramenta, encurtando o distanciamento entre escola e estudantes de graduação e promovendo o progresso na qualidade de formação do futuro docente. Objetivou-se neste trabalho analisar a realidade educacional dos alunos de duas escolas públicas, nas quais os bolsistas



da RP estão alocados, com o intuito de direcionar futuras intervenções nas salas de aula para o progresso do trabalho da Residência Pedagógica dentro do contexto escolar. As instituições de ensino referidas são: a Escola Municipal de Ensino Fundamental II José Bonifácio de Souza e Escola Estadual Félix de Azevedo, onde há o ensino fundamental II e Médio, e ambas estão localizadas em bairros periféricos da cidade de Fortaleza/CE.

Os dados para as futuras ações foram obtidos nos meses de agosto e setembro por meio de observações diretas em sala de aula, na hora do intervalo e em rodas de conversas com a participação dos alunos, debatendo acerca dos possíveis assuntos que seriam trabalhados pelos bolsistas. Já as primeiras intervenções ocorreram somente na escola Félix de Azevedo, e foram iniciadas em outubro visto que na escola José Bonifácio os bolsistas precisaram de mais tempo para organizar as ações, pois a infraestrutura da escola é precária e não conta com os mesmos aparatos da Félix de Azevedo, como laboratórios de Ciências. Os bolsistas da Residência Pedagógica foram divididos em 3 duplas, sendo cada dupla responsável por diagnosticar uma série do ensino fundamental I (6º, 7º, 8º e 9º) na José Bonifácio e na Félix de Azevedo as de ensino médio (1º, 2º e 3º ano), observando o comportamento dos alunos em sala de aula e a relação professor-aluno, além dos conteúdos abordados nas disciplinas relacionadas à Ciência/Biologia. A realização das análises permitiu conhecer diversos aspectos das escolas conveniada à RP e dos alunos, e conseqüentemente, contribuiu para a elaboração de ações pelos bolsistas para posteriormente serem aplicadas com os alunos, em concordância com a realidade dos mesmos em sala, na tentativa de suprir a carência em determinados temas, tais como conhecimento do corpo humano e sua relação com identidade, questões relacionadas à educação sexual, educação ambiental e alimentação saudável. Percebeu-se que as observações feitas possibilitaram uma maior reflexão entre os bolsistas de Ciências Biológicas da RP, referente às práticas de ensino que foram e serão executadas mediante às necessidades das escolas. Assim sendo, os bolsistas da Residência Pedagógica elaboraram uma enquete com vários temas relacionados à Biologia/Ciências e produziram planos de aula voltados para os alunos de 6º e 7º anos da escola José Bonifácio, inicialmente tendo como temas corpo humano e meio ambiente, para o primeiro, e alimentação saudável para o segundo, em concordância com a insuficiência de conteúdos relacionados aos temas propostos. Na escola Félix de Azevedo foram avaliadas a insuficiência das notas de avaliações bimestrais, que foram na maioria, negativas. Além disso, diante das observações feitas em salas de aula das séries do ensino médio, as intervenções iniciais foram voltadas a assuntos relacionados ao ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e questões conectadas a fase juvenil da vida, tais como educação sexual e identidade.



Assim, para que a Residência Pedagógica consiga inserir-se de forma eficiente no cotidiano das escolas, os diagnósticos feitos em sala em aula são relevantes, para que as intervenções feitas até o momento e as futuras se justifiquem, visto que existem dificuldades no que diz respeito a aproximação das escolas públicas de educação básica e discentes de licenciaturas em universidades públicas. Com a RP, esse quadro poderá ser revertido, para benefício das escolas, dos alunos e dos bolsistas.

2 DESENVOLVIMENTO

As análises nas salas de aula foram iniciadas em agosto de 2018 em ambas as escolas e seguiram até o final de setembro. Moreira (2007) declara que a partir do conhecimento da realidade escolar será possível entender a melhor forma de trabalhar e quais atitudes surtirão o efeito desejado. A ferramenta de diagnosticar o dia a dia escolar esclareceu a dimensão da distância que os bolsistas terão que percorrer, do ponto de partida, que é a realidade escolar obtida através da análise dos dados, até a linha de chegada, que seria a escola ideal. Ambas as escolas estão inseridas em bairros periféricos da cidade de Fortaleza, atendendo principalmente alunos das comunidades ao redor das escolas e que possuem pouco acesso a recursos didáticos. Estas informações tornam-se de suma importância por apresentar aos bolsistas as influências que as escolas têm nas comunidades que estão inseridas.

Percebemos que os alunos não dispõem da atenção necessária para os assuntos propostos pelos bolsistas, pois mesmo que tais conteúdos façam parte de seus cotidianos, os alunos não fazem inter-relações entre o conhecimento e possíveis situações que possam ocorrer na vida real. Notamos que os próprios bolsistas apresentaram maior interesse e participação nas escolas, e acreditamos que as observações diretas nas salas e as conversas com os professores das escolas foram responsáveis por isso. Vemos que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) se contrapõem a teoria de currículo tradicional, no qual se há a ênfase na memorização das informações, fórmulas e conhecimentos desvinculados da realidade do aluno. Com base em ideias de autores como Paulo Freire, em pedagogia da autonomia, buscamos melhorar nossas abordagens para o apoio ao ensino de Ciências/Biologia, e apostamos nas intervenções em salas de aula e no apoio dos professores para mudar a realidade educacional nas escolas envolvidas. Por isso, acreditamos ser de grande importância a participação de todos (bolsistas da RP, professores, coordenação, diretoria) na construção do ensino com os alunos, enquanto ao mesmo tempo as atividades da RP trazem uma formação para o futuro profissional da educação, de maneira que aproxime os desafios da futura profissão



dos graduandos e levando métodos diferentes de ensino e aprendizagem aos alunos que estão na maioria das vezes envolvidos apenas com métodos tradicionais de aulas. A formação do docente não se constrói somente por acumulação de cursos, conhecimentos teóricos ou de técnicas, mas por meio de um trabalho de reflexão acerca desses processos e de uma construção permanente de uma identidade pessoal (PIMENTA, 2004).

3 CONCLUSÃO

Após nossas observações, constatamos que os alunos possuíam muitas dúvidas acerca dos assuntos propostos e abordados, além de não terem uma base de norteio nos próprios livros didáticos escolares. Constatamos que quando uma aula tem metodologia diferente e com tutores mais jovens e conectados com as incertezas dos alunos, os mesmos possuem uma maior participação do que nas aulas tradicionais das disciplinas de Ciências/Biologia. E essas ações serão benéficas não somente para os adolescentes que irão adquirir conhecimento relevante para suas vidas, como também para os bolsistas da RP, pois conhecendo de perto os anseios dos alunos e as complexidades da vida escolar, podemos nos preparar para exercer nossa futura profissão. Por fim, os resultados demonstraram a relevância da Residência Pedagógica na aproximação de escolas públicas e futuros professores, através de ações no âmbito escolar na tentativa de enfrentar os desafios da realidade educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 1999.

CACHAPUZ, António et al. **A necessária renovação do ensino das ciências**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRA, Luiz Henrique; KASSEBOEHMER, Ana Cláudia. **Formação inicial de professores de Química**: a instituição formadora (re)pensando sua formação social. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

GOMES, Rita de Cássia Medeiros. A formação dos professores no contexto atual. **Revista de Educação**, Campo Grande, MS, v. 14, n. 18, p. 103-125, maio 2014. Disponível em: <<http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/educ/article/viewFile/1722/1647>>. Acesso em: 11 out. 2018.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A importância do conhecimento escolar em proposta curricular alternativa. **Educação em Revista**, v. 45, p. 265-290, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.



FORMAÇÃO CONTINUADA: UM IMPERATIVO AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DIANTE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ATUAIS

PEREIRA, Sueli Menezes
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
sueli.ufsm@gmail.com

Eixo temático 3: Políticas e práticas de formação dos docentes e dirigentes escolares

RESUMO

Este texto trata da formação continuada de professores em serviço, na escola, a partir de sua realidade e problemática. Através de pesquisa qualitativa do tipo participante em escolas de três municípios da região Central do RS, objetiva identificar espaços de formação continuada, posicionamento dos docentes, estratégias de operacionalização. Constata-se falta de formação na escola, desconhecimento das políticas educacionais pelos docentes, não democratização da escola.

Palavras-chave: Formação continuada. Autonomia. Gestão democrática.

1 INTRODUÇÃO

Este texto trata da formação continuada na realidade de seis escolas municipais de três municípios da região Central do RS, de modo a identificar, analisar e avaliar os resultados da formação continuada nas mesmas.

O questionamento em atividades de formação promovidas por órgãos do Sistema Educacional de modo genérico para os professores, muitas vezes promovidas para a rede escolar como um todo, sem a identidade de cada instituição, através de palestras ou cursos intensivos, foi a motivação da pesquisa. Contrariamente se discute a formação em serviço, ou seja, a formação realizada em cada escola a partir de sua realidade e problemática.

Concorda-se com Andrade e Teixeira (2010, p. 270) que:

Os cursos oferecidos aos professores nem sempre atendem às necessidades reais das escolas [...]; as capacitações oferecidas muitas vezes são em formato de treinamento e não de apoio para a resolução dos problemas da prática; não têm continuidade; [...] as capacitações em geral estão desarticuladas do projeto da escola, (sem) reflexões críticas sobre suas dificuldades e nem soluções para ultrapassá-las.

Por sua vez, os espaços de formação continuada na escola:

[...] se constituem como oportunos para o aprimoramento de formação inicial do professor e também da prática educativa. Contribuem decisivamente para uma prática pedagógica mais atualizada, contextualizada e diversificada no que tange a construção do conhecimento e de sua reconstrução [...] assim sendo, os espaços



de formações continuadas (na escola) se caracterizam em momentos de trocas e aprendizagens, auxiliando no fazer pedagógico. (CABRAL, 2014, p. 1).

A metodologia do trabalho pautou-se nos princípios da pesquisa qualitativa do tipo participante que tem por base “O conhecimento coletivo do mundo e condições de vida das pessoas.” (BRANDÃO, 1988, p. 9-10). A ideia de conhecer a realidade para poder transformá-la, princípio da pesquisa participante, oportunizou visitas às escolas com a finalidade de debater, diretamente com os profissionais da educação, temas referentes às políticas educacionais e gestão escolar.

Neste enfoque, procurou-se identificar os espaços de formação continuada, o posicionamentos dos docentes sobre a validade da formação e suas estratégias de operacionalização com vistas à construção da gestão democrática e autonomia escolar e suas perspectivas em termos administrativos e político-pedagógicos; identificar o embasamento teórico e a visão de realidade social, bem como o apoio legal que fundamenta as ações dos professores numa tentativa de verificar o ponto de partida para mudanças. As conclusões sobre estes questionamentos, norteiam o presente texto.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ALGUNS SUBSÍDIOS PARA DISCUSSÃO

Inicialmente tomou-se como referência as deliberações da Conae/2014 que destacam a articulação entre Sistema Nacional de Educação, as políticas e a valorização dos profissionais da educação, assim como reafirmam uma base comum nacional para a formação inicial e continuada de docentes.

Por sua vez, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024, especialmente através das metas 12,15,16,17 e 18 e suas estratégias visam estabelecer os nexos constituintes e constitutivos para as políticas educacionais, base para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Essas metas incidem na efetivação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação e foram consideradas nas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério.

Desta forma, as diretrizes curriculares nacionais para a formação docente normatizadas na Resolução n. 2/2015, definem os princípios da formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica e sinalizam para maior organicidade nos projetos formativos, devendo contemplar na formação continuada, especialmente, “sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais”, componente



essencial à profissionalização docente, para uma gestão democrática e construção da sua autonomia.

Neste processo, conhecer os espaços possíveis e as ações de construção da autonomia escolar nas próprias instituições; verificar a organização da escola, de suas relações internas e externas, de suas propostas em busca de soluções para seus problemas, a partir de uma análise crítica do papel da escola brasileira no mundo atual; conhecer a problemática que envolve a construção da democracia e da autonomia escolar no contexto do mundo globalizado e das políticas neoliberais; atualizar as discussões sobre gestão, a partir das atuais políticas educacionais; verificar a relação da organização da escola com a comunidade, são alguns dos propósitos da investigação.

3 GESTÃO DEMOCRÁTICA E FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA: UMA DIFÍCIL CONSTRUÇÃO

Baseada no princípio da descentralização administrativo-pedagógica, a LDB – Lei 9394/1996 – incita à participação. Dessa forma, a gestão democrática constitui um importante espaço onde a totalidade das ações da escola de natureza político-pedagógicas, são definidas pela comunidade escolar, assumindo os professores, especialmente, preponderante papel na construção da identidade da instituição.

A realidade nas seis unidades escolares investigadas, no entanto, evidencia a dificuldade do trabalho de (re)construção da escola numa perspectiva democrática e, conseqüentemente, da autonomia escolar, assim como de uma proposta de formação continuada na escola, o que se justifica pela falta de reuniões pedagógicas regulares que propiciem um estudo do grupo de docentes sobre as políticas educacionais e sobre a relação entre teorias educacionais e metodologias da aprendizagem. O que acontece, de fato, são reuniões eventuais para tratar de assuntos gerais, ou reuniões promovidas somente pelas SMEDs,¹ sem que os assuntos se centrem nas especificidades de cada escola.

Conforme depoimento dos professores, os mesmos tiveram contato com a legislação da educação e com a nova organização curricular para a escola básica através de cursos, seminários e palestras proporcionados pelas SMEDs de que participaram nas suas cidades ou em cidades vizinhas, o que, naturalmente, acarreta limitações nas posições administrativo-pedagógicas dos docentes visto que as capacitações não foram originadas dos problemas dos professores e das especificidades das escolas. Estudos desenvolvidos desta forma, são fundamentalmente técnicos e não motivam os professores para a reflexão na ação (GOMÉZ; SACRISTÁN, 1998).

¹ SMED – Secretaria Municipal de Educação.



Segundo Candau (2002), semelhantes cursos de capacitação, desarticulados dos projetos pedagógicos das escolas, não contribuem para a melhoria das escolas. São cursos de formação excessivamente teóricos, sem considerar a realidade e a vivência do professor, o que dificilmente poderão produzir algum impacto na escola.

A centralização das decisões nas SMEDs descompromete a escola com iniciativas próprias, distanciando os professores da possibilidade de construir um projeto educativo representativo dos interesses da própria comunidade, pois, na prática, a escola, cumpre regras e determinações de cima para baixo, o que caracteriza a desconcentração de tarefas, além de evidenciar uma despreocupação, de modo geral, em compreender as políticas educacionais relacionadas com a realidade social determinada pela organização sócio-político-econômica da sociedade que se traduzem nas relações educação e trabalho, hoje calcadas no mundo determinado pelo mercado.

Neste particular, evidenciou-se uma série de dúvidas e o desconhecimento dos espaços para a construção da identidade da escola na maioria das instituições escolares visitadas. Alguns professores afirmam que a escola possui seu projeto pedagógico sem mencionar a formação continuada como proposta do mesmo. Em uma das escolas, os professores dizem estar, num grande esforço de participação, buscando construí-lo.

A partir destes e outros depoimentos, fica a dúvida sobre o compromisso dos professores com a construção da identidade da escola, pois observou-se que nem todos os aspectos da lei foram objeto de estudos pelos professores. Na prática o Projeto pedagógico – PP – é construído pelas equipes diretivas com orientação das SMEDs, como depuseram membros das equipes diretivas e professores nas seis escolas, o que evidencia a falta de trabalho em equipe, sinalizando para a ausência da democratização da gestão.

As equipes diretivas ficam mais no comando das situações no controle da frequência do professor, da participação dos mesmos nas chamadas “reuniões pedagógicas”, o que é comum nos municípios pesquisados, as quais, como dito anteriormente, são reuniões rápidas para avisos gerais e não espaços de formação, indicando estudos descontextualizados, cuja reflexão sobre a qualidade da formação do professor frente aos desafios da moderna sociedade científico-tecnológica, globalizada, não tem tido como ponto de apoio análise da totalidade da sociedade.

Através de depoimentos, os professores buscam soluções para problemas da avaliação, da organização curricular, da integração escola e comunidade, entre outros, reduzidos a aspectos isolados, do que se afirma sobre a importância da formação continuada na escola, como processo coletivo que distancie o docente da setorização, do tecnicismo, do burocratismo.



Se não há uma visão clara da escola sobre esta questão, ela esperará soluções prontas, em geral descomprometidas com a criação de uma identidade para a mesma, ou repetirá erros querendo resolver os problemas imediatos, reproduzindo a organização setorizada acrítica, descontextualizada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desconhecimento das políticas educacionais por parte dos docentes é um fator significativo que tem impedido a concretização da democratização da escola, com vistas à sua autonomia. Conserva-se, esta, ainda, na expectativa das decisões de órgãos superiores, contrariando “[...] a modernização do sistema educativo (o qual) passa pela sua descentralização e por um investimento das escolas como lugares de formação, na acepção do termo.” (NÓVOA, 1992, p. 17).

De concreto, a conquista da autonomia tem sido, em grande parte, dificultada pela centralização de decisões nas SMEDs e pelo distanciamento dos professores nas decisões administrativo-pedagógicas das escolas, revelando que a falta de formação continuada na escola a partir de sua problemática, resulta em soluções imediatistas para os problemas de ordem social e econômica que se refletem na escola, o que impede a construção de um coletivo consciente da função social da escola e que tornam mais urgente um projeto pedagógico que, entre outras, tenha como proposta o incentivo à formação continuada de professores com vistas ao aperfeiçoamento profissional de modo a assegurar aos profissionais da educação o exercício qualificado da prática educativa, devendo a escola ser uma organização “aprendente” (FULLAN; HARGREAVES, 2000), constituindo um ambiente contínuo de aprendizagem e aperfeiçoamento.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Marta Beck; TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 267-283, maio/ago. 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 20 abr. 2017.



CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Paulo: EdUFSCar, 2002. p. 139-152.

CABRAL, Carla Cristina de Moura. Formação continuada e prática educativa: uma relação de (re)construção dos saberes. In: ENCONTRO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 8., 2014, Recife. **Anais...** Recife: Faculdade Senac PE, 2014. Disponível em: <<http://encontro.anais.faculdadesenacpe.edu.br/volumes/anais/volume%208/013-2014.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Documento Final**. 2014. Disponível em: <http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/documento_final_CONAE_201.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GÓMEZ, A. Pérez; SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; CONSELHO PLENO. **Resolução n. 2**, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

NÓVOA, António. **As organizações escolares em análise**. Lisboa, Portugal: Publicações D. Quixote: Instituto de Inovação educacional, 1992.



FORMAÇÃO DE PROFESSOR: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO CURSO LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO IFCE

CARLOS, Adriane Farias
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
adriane@ifce.edu.br

LEAL, Maria Lindalva Gomes
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
lindalva@ifce.edu.br

Eixo temático 3: Políticas e práticas de formação dos docentes e dirigentes escolares

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi investigar a prática pedagógica dos professores do curso pesquisado. A metodologia utilizada foi a qualitativa com a aplicação de questionários a uma representação de professores e de alunos participantes da pesquisa. Mediante os resultados obtidos, percebemos que há necessidade de uma mudança nas práticas conservadoras ainda adotadas, sendo imprescindível que cada docente busque não apenas preocupar-se com a transmissão dos conteúdos, mas com a aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Ensino-aprendizagem. Formação docente.

1 INTRODUÇÃO

O Curso de Licenciatura em Matemática do IFCE campus de Fortaleza forma profissionais para atuarem como docente em Matemática na Educação Básica. Sabemos que existem muitas dificuldades por parte da maioria dos alunos em acompanhar o seu curso. Desse modo, seria importante que o docente desse curso utilizasse uma metodologia que não apenas visasse o conhecimento teórico, mas que tivesse, ainda, uma preocupação com o desenvolvimento de sua compreensão, de sua capacidade de aprender e não só com o ensinar. ofertando uma formação mais ampla, preocupada em capacitar o aluno para desempenhar uma educação de qualidade.

Nesta pesquisa, definimos como objetivo geral investigar a prática pedagógica dos professores do curso objeto de estudo dessa pesquisa, tendo em vista o processo de ensino-aprendizagem. **É necessário** reconhecer a importância do seu papel como professor mediador do processo ensino-aprendizagem e buscar formas para superar as dificuldades recorrentes que os seus alunos apresentam na assimilação dos conteúdos e na consolidação da sua aprendizagem.

Esta pesquisa foi estruturada buscando apresentar algumas contribuições teóricas sobre a prática pedagógica e a sua influência no processo de ensino-aprendizagem. Ao se fazer uma abordagem sobre a prática pedagógica no atual contexto educacional,



imediatamente se remete o pensamento a um profissional que tem consciência da importância do seu papel frente aos alunos e que ambos, educador e educando, numa relação dialética, necessitam reconhecer-se como sujeitos epistemológicos, que se estimulam, reforçam constantemente suas capacidades críticas, suas curiosidades, necessárias para um caminhar progressivo, de construção mútua, onde um desperta no outro a vontade de cada vez mais saciar o desejo de saber, de buscar o conhecimento.

Nesse sentido, Freire (1996, p. 69) assinala que: "A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir." É relevante lembrar que, deve-se formar pessoas para que tenham a consciência plena da sua condição de sujeito na sociedade, para que possam compreender a realidade à sua volta, interferir na mesma ou até modificá-la para o bem-estar de todos.

Com isso, o professor assume um papel muito importante e, pleno da sua responsabilidade, sabendo que é através das suas práticas pedagógicas que concretamente contribui para a construção de um sujeito ativo, dinâmico, crítico, inacabado; assim se percebendo, pode construir-se a todo instante, corroborando o seguinte pensamento de Freire (1996, p. 29): " [...] sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele." Nesse sentido, afirma-se a importância da mediação docente com fundamento no conceito de mediação desenvolvida por Vygotsky (2010) e de mediação docente fundamentado no conceito de Severino (2002), que reconheça no outro suas possibilidades e assumir-se como um mediador para despertá-las ou mesmo creditá-las.

O dinamismo da sala de aula pode parecer imperceptível, mas se explicita em cada aluno que ali está, pois, realidades diferentes, heterogêneas ali se apresentam; mundos diferenciados mostram-se claramente, trazendo à tona a dinâmica da sociedade, da qual todos fazem parte. E isto não pode ser ignorado e acomodado às mesmas práticas. O mediador do processo ensino-aprendizagem deve considerar como relevante o que Anastasiou e Alves (2006, p. 16) pontuam que "o aluno tem que ativamente refletir, dobrar-se de novo e - tantas vezes quanto necessário -, para apropriar-se do quadro teórico-prático objetivado pelo professor."

Refletir sobre suas ações, pode ser uma prática pouco formalizada pelo professor; até porque, normalmente, quando ele as pratica, faz pensando ser o melhor ou da melhor forma, e sendo assim, muitas vezes pode-se pensar que não há o que rever. Perrenoud (2000, p. 161) aponta uma atitude que poderia ser incorporada pelos docentes: trata-se do "exercício da lucidez profissional". Para ele, essa prática pode levar o professor a avaliar seus



métodos em função dos fins a que foram propostos e os resultados podem apontar para mudanças a fazer, novas estratégias a inserir, competências a melhorar assinalando que:

A lucidez profissional consiste em saber igualmente quando se pode progredir pelos meios que a situação oferece (individualmente ou em grupo) e quando é mais econômico e rápido apelar para novos recursos de auto formação: [...] Isso não significa que os professores adotarão, sem outra forma de processo, os modelos que lhes são propostos. Irão, antes, adaptá-los, até mesmo construir outra coisa, porém a formação lhes terá permitido parar de fazer mais a mesma coisa. (PERRENOUD, 2000, p. 163).

Não se quer aqui colocar toda uma carga de responsabilidades no professor e que nas suas ações estão todas as respostas. Sabe-se que inúmeros fatores se somam à ação docente, como a gestão escolar, a infraestrutura da instituição, as políticas internas e públicas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino, a valorização do profissional docente, no seu conjunto poderão possibilitar uma formação na qual cada indivíduo seja capaz de ter autonomia e consciência crítica para tomar suas próprias decisões no seu campo de atuação.

Nesta investigação optamos pela abordagem de pesquisa qualitativa e o uso das técnicas: a análise documental, a pesquisa bibliográfica que auxiliaram na compreensão das relações e contradições verificadas nas concepções e práticas do processo de ensino-aprendizagem dos docentes e a percepção dos discentes sobre a questão em foco, e aplicação de um questionário aos sujeitos da pesquisa do curso de Licenciatura em Matemática do IFCE do campus de Fortaleza, que possibilitarão a realização de uma investigação sobre a prática pedagógica dos professores do curso objeto de estudo dessa pesquisa, tendo em vista o processo de ensino-aprendizagem.

O tempo demandado para a realização da pesquisa exigiu que se fizesse um recorte para delimitar a análise das respostas dos sujeitos pesquisados. Foram sujeitos da pesquisa 13 (treze) alunos sendo cinco do sexo masculino e oito (8) do sexo feminino e 4 (quatro) docentes do curso, do sexo masculino, que responderam ao questionário que constou de perguntas abertas, sendo estruturado a partir de questões básicas, diretas e simples, possibilitando uma amostragem da visão dos pesquisados sobre as questões levantadas, que para fins de análise, foram agrupadas nos seguintes tópicos:



Quadro 1 – Tópicos em relação à visão dos pesquisados

Temas selecionados	Respostas dos docentes	Respostas dos discentes
1. O que você faz quando constata que os alunos apresentam dificuldades na assimilação dos conteúdos?	São feitas sondagens no início de cada conteúdo, mas o feedback por parte dos alunos é escasso o que dificulta a sua própria compreensão.	Dos treze alunos participantes da pesquisa, dez alunos responderam que tinham dificuldades em aprender, porque achavam de difícil compreensão os conteúdos trabalhados em aulas.
2. Na ausência de conhecimentos prévios dos conteúdos por parte dos alunos, o que você faz?	Procuro fazer avaliações mais distribuídas ao longo do curso, e não apenas provas em poucas datas específicas. Este instrumento me permite ter uma ideia mais clara do desenvolvimento de cada aluno. Pois, a maioria dos alunos apresentam deficiência em assuntos que são pré-requisitos para o entendimento da disciplina.	Os alunos sentiram falta de maior atenção por parte dos professores, para trabalharem a ausência de base dos alunos. Sugeriram o aumento de monitores para ajudarem aos alunos que estiverem precisando de muitas revisões de conteúdo.
3. Sobre os conteúdos previstos no Plano da sua disciplina, qual o percentual ministrado durante o semestre.	Todos os docentes participantes da pesquisa responderam que durante o semestre são ministrados mais de 80% dos conteúdos	O professor não introduzia bem o assunto, estudávamos sem saber o porquê, outras vezes passava o conteúdo de forma muito rápida ou avançada.
4. A respeito das metodologias ou formas de trabalho quais as mais utilizadas por você para ministrar o(s) conteúdos da(s) sua(s) disciplina(s)?	Exposição do conteúdo de forma tradicional, lista de exercícios e aula de tira dúvidas. Aulas expositivas com aplicações. Uso, com frequência, entre 1/8 e 1/4 da aula para a aplicação de exercícios para os alunos.	A metodologia utilizada pelo professor não era adequada, porque não facilitava a compreensão dos conteúdos.
5. Quais as atitudes você costuma tomar diante dos resultados das avaliações de seus alunos?	Investigação das causas de baixo rendimento, comentários sobre as provas, buscando a opinião dos alunos sobre a adequabilidade (nível, tempo etc) das avaliações. É feita uma revisão e depois uma segunda prova sobre o mesmo assunto.	Pouco tempo para estudar os conteúdos necessários. O livro-texto era de difícil compreensão. Pouco tempo para estudar os conteúdos necessários. Mesmo com alguns professores se preocupando com os alunos que não acompanhavam os conteúdos das aulas, grande parte dos alunos não conseguiam obter bons resultados.
6. Para um melhor desempenho no processo ensino-aprendizagem dos alunos o que você sugere?	Um maior esforço e interesse por parte dos alunos. Maior participação dos alunos na sala de aula para tirar dúvidas e alinhar os conhecimentos. Uso de constantes revisões.	Disponibilizar material para estudo online. Indicar livros que ajudem na compreensão do conteúdo. Sondar os conhecimentos dos alunos quando for aplicar conteúdo novo.

Fonte: os autores.

Após a análise dos dados coletados nesta pesquisa, foi constatado que as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes não estão contribuindo para superar as dificuldades dos alunos relacionadas à falta dos conhecimentos sobretudo, com relação aos pré-requisitos necessários para o conhecimento do conteúdo novo a ser introduzido.

Analisando as respostas dos treze alunos participantes da pesquisa, percebemos que a ação pedagógica de alguns professores, com relação à sua prática pedagógica adotada, ainda é constituída de uma visão epistemológica que visualiza o ensino como um ato de transmitir conhecimentos, e que o conhecimento é visto como algo que existe fora e independentemente das pessoas envolvidas no ato pedagógico, no qual o docente seleciona o conteúdo programático e relaciona a aquisição dos conhecimentos



a processos de memorização mecânica a partir de exercícios de fixação e de outras atividades realizadas em sala de aula. E os discentes, por sua vez, se acomodam a esta prática, sem terem a possibilidade de exercitar o seu pensamento crítico sobre os conteúdos propostos.

Observamos que a falta de conhecimento de alguns docentes participantes da pesquisa sobre os saberes prévios dos alunos em cada conteúdo da disciplina ministrada, pode estar contribuindo para reforçar a ausência de conhecimentos dos pré-requisitos básicos necessários a essa disciplina, por parte dos alunos, impactando no pouco ou total descompromisso com as atividades escolares dos alunos, o que está repercutindo no alto índice de evasão e repetência.

2 CONCLUSÕES

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a prática pedagógica dos professores do curso objeto de estudo dessa pesquisa, tendo em vista o processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos. Levando-se em conta que não adianta discutir teoricamente sobre metodologias de ensino diferenciadas, construção de conhecimentos, interação entre alunos, se na prática, a abordagem de conteúdo é feita de forma mecânica, “sem considerar o contexto e as construções sociais, uma vez que, o poder de definição da realidade está posto nas mãos daqueles que concebem e definem o que ensinar.” (LEAL, 2014, p. 123).

Ressaltamos que, para os docentes do curso pesquisado é necessário que se promova uma mudança diante das práticas conservadoras ainda adotadas na atualidade, sendo imprescindível que cada docente busque não apenas preocupar-se com a transmissão dos conteúdos, mas adote também, a prática da ação e reflexão sobre o seu desempenho pedagógico, inserindo uma permanente análise sobre a assimilação dos conteúdos por parte dos seus alunos.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate (Org.). **Processos de Ensino na Universidade Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 6. ed. Joinville: UNIVILLE, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

KOLL, Marta de Oliveira. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2010.



LEAL, Maria Lindalva Gomes. **Concepções e práticas de avaliação do ensino-aprendizagem**: foco no proeja. 2014. 235 p. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Formação docente**: rupturas e possibilidades. Campinas: Papirus, 2002.



GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA E EVASÃO ESCOLAR: FACES DE UMA MESMA MOEDA? OU FALTA DE INFORMAÇÃO?

DAMASCENO, Tâmila Thaiane da Silva
Universidade Federal do Ceará (UFC)
tamila.thaiane@hotmail.com

ANDRADE, Antônia Andreza Moreira dos Santos
Universidade Federal do Ceará (UFC)
andreza.moreira44@gmail.com

Eixo temático 3: Políticas e práticas de formação dos docentes e dirigentes escolares

RESUMO

A gravidez na adolescência é um tema de grande relevância social e geralmente ocorre no período das *descobertas*. É nesses tempos de descobertas que os indivíduos começam a conhecer seus próprios corpos, assim como são afetados por vontades e desejos que permeiam e marcam essa fase da vida. Contudo, uma gravidez precoce pode trazer complicações que serão levadas por toda a vida e comprometem o futuro desses jovens, como por exemplo, trazendo prejuízos para a vida estudantil e profissional. Além disto, como consequência de uma gravidez indesejada poderão ocorrer várias complicações: físicas, psíquicas e sociais, por exemplo: a evasão escolar. Embora nem toda gravidez na adolescência seja indesejada, a maioria sim. Por isso, faz-se necessário obter conhecimento dessa condição para então ter o poder de escolha. Diante da realidade apresentada, o principal objetivo deste trabalho é disseminar conhecimentos a respeito do tema em evidência, para que através da escola, da educação formal e do fomento de Políticas Públicas educacionais que promovam o conhecimento métodos contraceptivos como também evitem o contágio por Doenças Sexualmente Transmissíveis - DSTs.

Palavras-chave: Gravidez indesejada. Evasão Escolar. DSTs

1 INTRODUÇÃO

Pensar no processo de ensino e aprendizagem é não esquecer que precisamos romper com determinados paradigmas sociais, que visam manter as relações de poder existentes, sejam elas do patriarcado ou capitalismo, é preciso que sejamos sujeitos atuantes, principalmente nós, futuros docentes que atuaremos nas escolas. De acordo com Gore (1994), é preciso reconhecer que há necessidade de serem feitos trabalhos em caráter de desconstruir em vários domínios, que vão desde os discursos tradicionais até os discursos radicais, enfatizando que é preciso haver reflexão de todos eles.

Quase tudo o que conhecemos sobre o corpo vem, em grande parte, do que é transmitido na disciplina de Ciências e Biologia, presentes na formação básica escolar, isto é, no Ensino Fundamental e Médio. Dessa maneira, podemos citar Melo et al. (2011)



que afirmam ser necessário que a sexualidade vá além da psicologia, religião ou da psicanálise e seja atrelada ao meio social, para que possa ser compreendida de uma maneira emancipatória.

Há uma etapa da vida em que o corpo começa a sofrer transformações, elas vêm acompanhadas de mudanças de humor, comportamento e nos interesses pessoais. É um momento que faz parte do desenvolvimento, onde deixamos de ser crianças e nos preparamos para a vida adulta, a adolescência é responsável por essa transição sendo uma fase de muitos conflitos, que é diferenciada para cada indivíduo, não há tempo de começo e nem término estabelecidos para todos.

No período das descobertas, os indivíduos começam a conhecer seus próprios corpos, assim como vontades e desejos que permeiam e marcam essa fase da vida. Contudo, essa fase pode trazer certas complicações que serão levadas por toda a vida e comprometer o futuro desses jovens, como por exemplo, a gravidez não desejada. A gravidez quando ainda se é adolescente é muito mais complicada do que em outros momentos da vida, pois já se está passando um momento de muitos conflitos pessoais e ainda é preciso lidar com conflitos físicos e psicológicos, provenientes de uma gravidez.

Socialmente o que muito ocorre é o abandono por parte do pai da criança, que muitas vezes são também adolescentes e fogem da responsabilidade pela imaturidade psicológica, enquanto fica para a mãe e família da adolescente as novas responsabilidades com a bebê. Responsabilidades que vão desde questões financeiras ao cuidado com a criança que é frágil, essas questões problemáticas afastam os adolescentes das escolas, mesmo quando há o apoio do pai, pois precisam trabalhar para manter a criança e ajudar a mãe nos momentos necessários. Isso acontece pela falta de conhecimento e maturidade, o que se pode ser evitada com um pouco de conhecimento dado em aula e discutido em casa com os familiares.

Com isso, a gestação na adolescência não traz preocupações só na família, como também para a Saúde Pública do país, não deixando de ser também um problema educacional, visto que faltam políticas públicas nessa área. Dentre elas podemos destacar a prática do sexo sem proteção que também pode acarretar a infecção pelo vírus da HIV e outras Doenças Sexualmente Transmissíveis – DSTs. Em relação à infecção pelo HIV, os dados epidemiológicos mostram um aumento na faixa etária de 17 a 20 anos do percentual do número de casos, que passou de 0,09% em 2006 para 0,12% em 2011. Considerando um período de 30 anos, de 1980 até 2009, 2,1% dos casos foram diagnosticados entre 13 e 19 anos, sendo 49,7% destes em pacientes do sexo feminino (TABORDA, 2014).



No entanto, segundo Dandorian (2003), nem toda gravidez é considerada indesejada existem alguns casos, de adolescência que possui um nível socioeconômico elevado, que há planejamento prévio ou mesmo o desejo que possui em ser mulher, algumas meninas fazem essa conexão que para ser mulher é preciso ser mãe, o *trinômio: adolescente-mãe-mulher, onde a gravidez é a via de acesso à feminilidade*. A afirmação social nesse meio se expressa na maternidade, o que possibilita dizer que se trata, nesse caso, de uma gravidez social, isto é, maternidade social.

Através do filho, essas jovens se sentem mães e mulheres (DANDORIAN, 2003). A ideia de que a gravidez indesejada é resultante da desinformação sobre os métodos contraceptivos e de que quanto mais precoce é a iniciação sexual, mais vulneráveis à concepção estarão as adolescentes parece ser um consenso (TABORDA, 2014). Esse trabalho tem como objetivo principal relatar experiências por meio das observações e regências das bolsistas da Residência Pedagógica¹ tendo como ponto de partida a temática de discussão de Gênero, Sexualidade e Gravidez na Adolescência, e ainda atentar para o processo de autonomia da formação docente em construção nesse processo.

2 DESENVOLVIMENTO

Sabe-se que há diversas maneiras de se inserir e discutir a temática de Gênero, como diz Melo et al. No livro *Sexualidade e Gravidez na Adolescência*, partindo da base higienista (biológica) até a emancipatória.

Um dos pontos iniciais que deram origem ao presente trabalho foram as discussões sobre Gravidez na Adolescência, durante as aulas de Biologia no Ensino Médio, os alunos apresentaram certas confusões ao longo das avaliações, como por exemplo o local onde ocorre a fecundação, no qual muitos disseram que seria no útero. Percebemos também tons de “brincadeiras” sobre as DSTs e confusões sobre alguns métodos contraceptivos, como o uso da tabelinha. Partindo dessa realidade achamos de grande importância revisar e abordar esse assunto mais uma vez, mas com uma metodologia diferente.

Para que a atividade fosse executada, foi necessário ver com quais professores poderíamos trabalhar e o de educação física fazia essa atividade com os alunos dos 1º anos. Combinamos com o professor e tentamos abordagens de rodas de conversas com os alunos, onde expomos questões sobre sexo, sexualidade e gênero e os alunos relatariam seus questionamentos, dúvidas e comentários escolhemos essa metodologia para que houvesse uma maior interação com os alunos, onde foi possível tratar das questões sociais que envolvem a gravidez na adolescência e o uso adequado dos métodos contraceptivos, além das DSTs – como propõe os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).



Após cada atividade realizada, anotamos nossas percepções sobre a atividade e também sobre a opinião dos alunos sobre cada intervenção. Nossos relatos possibilitaram a reflexão sobre a prática docente e também mostrou a importância de discutir essas temáticas com os alunos.

Primeiramente, utilizamos o material (*slides*) que o MEC disponibiliza para a abordagem do assunto, os temas estão na ordem: gravidez e suas consequências sociais, métodos contraceptivos e por último DSTs. Entraram para as discussões assuntos como planejamento familiar, uso de métodos contraceptivos e abandono escolar. Os próprios alunos colocaram esses questionamentos, e a atividade pode fluir muito bem. Eles, apesar de adolescentes, compreendem que ali cada um tem uma realidade diferente, e acabam respeitando a ideia e experiências uns dos outros. Os alunos ainda tinham dúvidas de métodos como a tabelinha, diafragma, coito interrompido e pílula do dia seguinte. Que foram esclarecidas ao longo dos questionamentos feitos por eles.

Tomando por base as orientações do Ministério da Saúde (2002), esclarecemos que os métodos contraceptivos devem ser escolhidos juntamente com o médico, ele é o único profissional que poderá fazer essa indicação para as particularidades do seu organismo, que não deve-se escolher o mesmo método da colega por funcionar com ela o que pode ter efeitos totalmente ao contrário em você e que os homens também devem consultar-se com seu médico urologista com frequência maior, eles não estão imunes a DSTs e algumas são silenciosas, daí vem a importância de também se consultarem.

Após essas constatações alguns alunos relatam que o uso da camisinha masculina, às vezes não é utilizada pois, a menina relata ter alergia ou perdem a sensibilidade com o uso da mesma dificultando o prazer. Combatemos essas 'desculpas' esclarecendo que existem camisinhas masculinas variadas, entre elas sem látex, sensíveis, tamanhos diferentes. Então não há desculpas. Segundo a pesquisa feita pela Revista Saúde, da editora Abril:

Quase quatro em cada dez brasileiros de 18 a 29 anos ouvidos na pesquisa "Juventude, Comportamento e DST/Aids", que entrevistou 1 208 pessoas nessa faixa etária em 2012, admitiram não usar preservativo em sua última relação. É mais uma evidência que corrobora uma triste constatação: nesse grupo, o fator de risco para doenças que mais cresceu nas últimas duas décadas foi o sexo inseguro. De 1990 a 2013, migrou da 12ª para a 2ª colocação na faixa dos 15 aos 19 anos e do 6º para o 2º lugar para quem tem entre 20 e 24 anos – só perde para o consumo de álcool. (BERNARDO, 2018).

Outro trecho que achamos de grande importância foi "As pessoas só se previnem contra o que conhecem. Por isso, as campanhas educativas precisam encontrar eco na sociedade", diz a médica Tânia Vergara, da Sociedade Brasileira de Infectologia. Nesse



sentido a escola é um ambiente fundamental para propagação da causa. No entanto ainda carecem de políticas públicas que favoreçam a amplitude das ações educativas.

3 CONCLUSÕES

A adolescência é uma época marcada por muitas transformações na vida do indivíduo, porém uma fase de muitas descobertas, vontades e dúvidas. Nessas descobertas estão principalmente ligadas ao corpo é através deste que há a identificação do que se está passando. Muitas vezes, os jovens não possuem o conhecimento suficiente para construir essas experiências com segurança o que poderá trazer para suas vidas problemas irreversíveis que os acompanharão por toda sua vida, como por exemplo: gravidez que na maioria das vezes é indesejada quando ainda se estar na adolescência e a obtenção de DSTs. Mas com o conhecimento esses problemas podem ser mínimos ou até inexistentes.

O presente trabalho mostrou a importância de relatar a prática reflexiva docente, assim como o processo de elaboração e execução de atividades que discutem as realidades enfrentadas por muitos jovens, sendo um processo desejado ou não, que permeia também a autonomia docente. Autonomia que vem sendo posta em prova, dadas as atuais circunstâncias no cenário político, principalmente no que diz respeito a projetos que visam impedir discussões em salas de aula, como o Projeto de Lei Escola Sem Partido.

REFERÊNCIAS

BERNARDO, André. Doenças sexualmente transmissíveis não para de crescer. **Saúde**, 03 abr. 2018. Disponível em: <<https://saude.abril.com.br/bem-estar/numero-de-infeccoes-sexualmente-transmissiveis-nao-para-de-crescer>>. Acesso em: 09 out. 2018.

DANDORIAN, D. Gravidez na adolescência: um novo olhar. **Psicol. Cienc. prof.**, Brasília, v. 23, n. 1, mar. 2003.

GORE, J. M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: TADEU, T. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-20.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 09 out. 2018.

TABORDA, J. A. et al. Consequências da gravidez na adolescência para meninas considerando-se as diferenças econômicas entre elas. **Cad. Saúde colet.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 16-24, mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-462X2014000100016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 set. 2018.



O PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DOCENTE

ROCHA, Maria Aparecida Rodrigues da
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)
mariaparecida2004@yahoo.com.br

NOGUEIRA, Vera Lúcia
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)
vera.nogueira@uemg.br

Eixo temático 3: Políticas e Práticas de formação dos docentes e dirigentes escolares

RESUMO

O presente trabalho apresenta resultados parciais de uma dissertação de Mestrado. A pesquisa tem como objetivo geral investigar a atuação do professor como Coordenador pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Para a realização da pesquisa foi utilizada a abordagem qualitativa e como técnica de coleta de dados a observação participante e a entrevista semiestruturada. Os resultados apontam um contexto escolar não favorável a formação de um ambiente propício a formação continuada docente.

Palavras-chave: Gestão escolar. Coordenação pedagógica. Formação docente.

1 INTRODUÇÃO

As mudanças ocorridas com as reformas educacionais na década de 90, amparadas pelo princípio constitucional da gestão democrática, repercutiram nas formas de gestão e organização do trabalho escolar provocando uma reestruturação do trabalho docente. O trabalho do professor não mais se restringe a sala de aula, é sua responsabilidade também a gestão escolar. A função de coordenação pedagógica (CP) foi criada no contexto da gestão democrática, com atribuições como: acompanhamento e orientação do trabalho docente, organização de reuniões pedagógicas, desenvolvimento de formação continuada docente, dentre outras. Esse trabalho apresenta resultados parciais de uma dissertação de Mestrado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação e Formação Humana da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, cujo objetivo geral é *investigar a atuação do professor como coordenador pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte*. Busca-se compreender dentre outras questões a relação do PCP com a formação continuada docente na RME-BH. No contexto da instituição da gestão democrática de ensino, a função de Coordenação pedagógica foi criada objetivando a progressiva substituição dos especialistas supervisores e orientadores escolares que até então atuavam nas escolas. A criação da Coordenação pedagógica



possibilitava ao docente licenciado em qualquer disciplina o acesso a gestão da escola atuando como Professor coordenador pedagógico.

Para atingir os objetivos propostos foi utilizada a abordagem qualitativa. A pesquisa organizou-se em duas etapas. Na primeira etapa, foi realizado um estudo de aprofundamento da temática objetivando a melhor compreensão e delimitação do objeto de estudo. A segunda etapa da pesquisa consistiu na análise e coleta de dados, compondo-se de duas fases: a escolha das escolas e entrevistas com os Professores Coordenadores Pedagógicos (PCP). Foram escolhidas inicialmente seis escolas da RME-BH, usando como critério de seleção o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos finais do ensino fundamental. Foram selecionadas inicialmente 03 escolas com maior IDEB e as três escolas com menor IDEB. Como sujeitos da pesquisa foram escolhidos 6 Professores coordenadores pedagógicos que atuavam nessas instituições.

2 DESENVOLVIMENTO

A partir da década de 90, o estabelecimento do princípio da gestão democrática no contexto da educação básica ocasionou mudanças na gestão escolar. De acordo Libâneo (2007) e Oliveira (2006) houve um processo de reestruturação das políticas educacionais que trouxeram muitas mudanças para o exercício da função docente, impondo-lhes novas demandas conforme destacado no artigo 13 da Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei n. 9394/96). As novas atribuições a serem desenvolvidas pelos docentes extrapolam o ambiente da sala de aula, levando-os a assumir funções antes destinadas à gestão da escola e impondo maiores responsabilidades do professor em relação ao desempenho dos alunos, da escola e do sistema exigindo do docente o domínio de conhecimentos extrapolavam aqueles adquiridos na formação.

Em um contexto em que é ampliado o raio de atuação docente, exige-se desse profissional o domínio de novos saberes e práticas, a escola passa a ser vista como um lócus privilegiado para a formação continuada docente. Dessa forma, caberia ao Coordenador pedagógico que progressivamente substituiria os especialistas em educação que ocupavam os cargos de supervisão e orientação educacional, mediar nesses espaços coletivos a formação continuada do professor (LIBANEO, 2007).

A formação docente continuada nesse trabalho é compreendida como um processo que acontece em um continuum entre a formação inicial e a continuada, buscando-se a superação da concepção da formação de professores como momentos estanques, que se encerram em si mesmos. Sendo imprescindível não esquecer do princípio da indissociabilidade entre a formação e as condições adequadas para a



realização do trabalho docente. Difere-se, portanto, de uma visão de formação contínua com ações isoladas, pontuais e de caráter eventual, tratando-se, dessa forma, de uma formação muito mais “descontínua” do que propriamente “contínua” nas quais os temas e os conteúdos ali tratados não necessariamente refletem as necessidades formativas dos docentes (PEREIRA, 2010).

O Estado de São Paulo e o Município de Belo Horizonte, com algumas especificidades entre si, representam umas das poucas redes que optaram pela implementação da atuação do Professor como coordenador pedagógico, possibilitando aos docentes formados em qualquer disciplina o acesso a função de coordenação. Na maioria dos Estados e Municípios, a coordenação pedagógica continuou sendo um cargo, ocupado exclusivamente por profissionais formados em Pedagogia com habilitação para o exercício dessa função.

Segundo Domingues (2014) o papel do coordenador pedagógico ao ser ressignificado tem sua função cada vez mais associada à formação continuada do docente. Na literatura que discorre sobre o tema é comum a ligação do coordenador pedagógico à estruturação do trabalho coletivo dos docentes, à formação continuada dos professores dentro do espaço escolar, sendo o coordenador apontado como um fomentador nesse processo. As pesquisas apontaram que a maior parte dos coordenadores participantes da pesquisa tem clareza desse papel, no entanto, não está sendo possível a orientação mais aprofundada junto aos docentes (FRANCO, 2005). Outro dificultador levantado pelos coordenadores para a realização dessa atribuição é a dificuldade do coordenador em organizar o tempo coletivo com os professores, não rara as vezes, esse tempo acaba se transformando em mera formalidade burocrática (SILVA, 2005).

Sendo uma atribuição dos PCP que atuam na RME-BH a formação docente conforme descrita na portaria SMED/SMAD Nº 008/97, foram realizadas entrevistas semiestruturada e observação participante em seis escolas municipais, tendo como sujeito seis PCP objetivando compreender como se dá a atuação do PCP em relação à formação continuada apresentando os seguintes resultados.

A PCP 1, aparentemente, demonstra um desconhecimento em relação ao termo, não associando a ideia de formação dos professores como sendo uma atribuição da coordenação. Associa a ideia de formação continuada docente às formações externas recebidas por ela e pelos docentes. Muitas vezes justifica a necessidade da formação continuada docente em função dos “problemas comportamentais” apresentados pelo aluno e pela comunidade escolar que é um desafio para todos.



De acordo a PCP 02 não é possível ao PCP trabalhar com a formação docente porque “não dá tempo”. No entanto, afirma que a escola permite ao professor que ele frequente as formações externas. Percebe-se que assim como na escola 01, as formações externas citadas se relacionam mais a questão da convivência, da mediação de conflitos em detrimento de formações focando especificamente o processo de aprendizagem dos alunos.

De acordo a PCP 03 a formação docente acontece nas condições que a escola consegue ofertar e que cada escola se “organiza como pode”. Sendo um dificultador a organização de tempos coletivos.

De acordo a PCP 04 sua atuação junto aos docentes é mais pautada pelas questões disciplinares, de verificação da frequência dos professores e responsabilização pela realização do quadro de horário. Ao ser questionada sobre a existência de momentos coletivos junto aos docentes aponta dificuldades para construção desse espaço.

A Escola 05 relata que há participação dos professores e coordenadores em formações externas. Aponta que alguns professores têm servido de multiplicadores das questões discutidas nos espaços de formação oferecidos pela SMED. Além disso, apontam ainda a possibilidade de trazer pessoas “de fora” para contribuir com a formação dos profissionais.

De acordo o PCP 06 a escola faz bastante reuniões, afirma sentir necessidade de formações ofertadas pela RME-BH, pois sente que não tem tido investimento nesse sentido.

Ressalta-se que a Escolas 01,02 e 03 são as escolas que apresentam os menores índices do IDEB. Percebe-se que nessas 03 escolas as questões postas para a formação docente vinculam-se muito a ideia de formação para que os professores consigam lidar com a indisciplina escolar, mediar conflitos no ambiente escolar.

Todos os PCP apontam que o tempo coletivo que poderia possibilitar a formação continuada docente dentro do ambiente escolar não é assegurado pela RME-BH. Os PCP 01,02, 03 e 04 afirmam que o recurso que é utilizado para pagar “oficineiros” para substituir o docente em sala de aula enquanto se reúnem para as discussões coletivas não tem sido suficiente, inclusive tem diminuído a cada ano. Os PCP 05 e 06 representado as escolas com maiores índices do IDEB apontam a mesma questão, no entanto, relatam que a escola assume o compromisso de garantir os encontros coletivos arrumando estratégias internas para garantia da continuidade das reuniões.

Nota-se que a concepção de formação continuada docente de todos os docentes entrevistados se distancia do conceito utilizado nessa pesquisa. A visão de formação continuada docente aparece atrelada a ações de formações isoladas de caráter eventual, sendo ações mais “descontínua” do que propriamente “contínua”. Percebe-



se que nas escolas 05 e 06 há uma melhor compreensão da importância da construção coletiva e dialogada das vivências escolares o que, de certa forma, indica um processo de formação continuada docente em construção.

3 CONCLUSÕES

Percebe-se que todos os PCP têm uma visão limitada do que seria a formação docente continuada. Sendo pensada muitas vezes como palestras, cursos em detrimento da compreensão da escola como espaço coletivo de saberes e práticas. Considerando-se as condições inadequadas de realização do trabalho docente, as muitas funções atribuídas ao PCP, a falta de tempo e de espaços voltados para a discussão coletiva percebe-se que a escola tem muito a avançar na implementação de uma escola que seja de fato lócus privilegiado para o desenvolvimento profissional dos docentes, fazendo da escola um “projeto” permanentemente em que os sujeitos que dele participam se formam coletivamente e de forma continuada nesse processo.

A vinculação da função do Professor coordenador pedagógico com a articulação da formação docente no espaço escolar é um avanço importante, no entanto, em um contexto de descentralização em que cada vez mais é traz-se exigências para a escola é importante pontuar a formação docente, não apenas como uma responsabilidade individual, mas como uma política de formação necessária para o aprimoramento do saber docente. Percebe-se que a garantia de tempo e espaço para as reuniões coletivas tem sido deixado a cargo das instituições. Trata-se de uma incoerência uma instituição em um contexto de gestão democrática da escola não ter garantia de tempo e espaço para a construção coletiva do processo educacional. Percebe-se que as duas instituições que afirmam conseguir manter uma regularidade nos encontros coletivos conseguem em função de iniciativas próprias dentro de uma série de arranjos internos.

REFERÊNCIAS

BELO HORIZONTE. **Portaria n. 08**, de 03 de dezembro de 1997. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Dispõe sobre critérios para a organização do Quadro de Pessoal das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e dá outras providências. 1997.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

DOMINGUES, Isaneide. **O Coordenador Pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo Cortez, 2014.



FRANCO, Maria Amélia Santoro. A práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/praxis-pedagogica-como-instrumento-de-transformacao-da-pratica-docente>>. Acesso em: 29 set. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Concepções e práticas de organização e gestão da escola: considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil. **Revista Española de Educación Comparada**, Madrid, n. 13, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-228, dez. 2006.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Formação continuada de professores. 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. 1 CD ROM.

SILVA, Maria José da. A Fragilidade da Profissionalidade docente – o caso do professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais Paulistas. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2005. Disponível em: <www.anped.org.br/biblioteca/item/fragilidade-da-profissionalidade-docente-o-caso-do-professor-coordenador-pedagogico>. Acesso em: 29 ago. 2018.



OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: FATORES HISTÓRICOS E DECISIVOS

CHAVES, Maria Luana Teixeira
Universidade Federal do Ceará (UFC)
luchaves567@gmail.com

FREIRE, Perla Almeida Rodrigues
Universidade Federal do Ceará (UFC)
perlaalmeida.freire@gmail.com

Eixo temático 3: Políticas e Práticas de Formação dos Docentes e Dirigentes Escolares

RESUMO

O presente trabalho trata sobre a formação docente, observando suas relações com as teorias educacionais da atualidade. De caráter bibliográfico e documental a pesquisa objetiva identificar no âmbito da agenda neoliberal os princípios norteadores das atuais políticas de formação de professores impressas pelos organismos internacionais, tendo como fundamento o materialismo histórico dialético, sobretudo em Marx, a pesquisa procura elucidar os elementos críticos de uma práxis educativa transformadora da realidade.

Palavras-chave: Formação docente. Fatores históricos e decisivos. Organismos Internacionais.

1 INTRODUÇÃO

Na década de 80 os debates relacionados à educação se intensificaram, levantando questionamentos relevantes até a atualidade. O que de novo acontece no Brasil, além dos fatores econômicos desencadeados pela crise econômica é a entrada dos organismos internacionais, também interessados em atuar no âmbito da educação para superar a crise financeira e educacional. Nesse contexto, no início dos anos de 1980 o Brasil passou a submeter-se principalmente nos governos Collor e Cardoso aos "Novos Senhores do Mundo" (LEHER, 1999, p. 24) com seu ideário neoliberal. Uma vez que o próprio Brasil se encontrou no Hal dos países endividados entra em cena o Banco Mundial impondo mudanças, reformas liberais (ajustes e reformas estruturais).

A crise estrutural do capital forçou não apenas mudanças na estrutura e função do Estado. Todo o aparato ideológico, com suas teorias, categorias explicativas e os modelos que orientam o ser e agir dos indivíduos em sua singularidade foi reestruturado de modo a legitimar as mudanças processadas pelo capital em sua crise.



A educação não ficou imune às mudanças operadas nos referenciais teóricos e os denominados novos paradigmas em educação passaram a fornecer a base conceitual que iria sustentar o pensamento, o ideário e as práticas pedagógicas dos anos 1990 e por sua vez ser o eixo para o novo modelo de formação docente.

A LDB - Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96) conduziu um dos primeiros passos na história da nova política educacional da década de 1990 no sentido de legitimar seu papel frente ao modelo de educação proposto para o Brasil. A chamada "Década da educação", aponta a partir de dados do MEC o avanço, principalmente de dados de 1994, das instituições superiores, contabilizando no referido ano 851 Instituições de Ensino Superior (IES).

Dessa forma, é preciso ampliar as discussões nesse campo, buscando resolver as mazelas e fragilidades existentes, visando assim uma formação de qualidade ao docente e também ao discente.

2 O SENTIDO DA FORMAÇÃO DOCENTE

O uso do termo "Formação docente" tem sido recorrente na área educacional devido à importância do tema. A análise e compreensão desse termo são pressupostos necessários para o entendimento do processo de formação em que a profissão docente está inserida. Por esses motivos são construídos durante os anos diversas definições para contemplar todos os aspectos que a rodeiam.

Segundo o "Dicionário de Construção – Interdisciplinaridade", mormente em Batista (FAZENDA, 2001), formação é o "reconhecimento das trajetórias próprias dos homens e mulheres, bem como exige a contextualização histórica destas trajetórias, assumindo a provisoriedade das propostas de formação de determinada sociedade." Além disso, Batista acredita que a formação docente é algo inacabado, mas que apesar disso possui um grande poder para intervir no mundo.

Ademais, também no "Dicionário de Construção – Interdisciplinaridade" é apresentada outra definição, nomeadamente em Donato (FAZENDA, 2001), em que ela se utiliza do latim para explicar o significado de formação, ou seja, para ela "formação como ação de formar" – do latim *formare* – que como verbo intransitivo que significa "dar forma" e, como verbo pronominal, corresponde a ir desenvolvendo uma pessoa." Destacando assim a importância do papel do professor no processo formativo da criança e na construção de suas ideias.

Segundo Ferry (1983, p. 36), a formação pode ser entendida como "um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades." Para Severino



(2006, p. 621) formação é um processo que decorre de um “conjunto dimensões que o verbo formar tenta expressar: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser [...]” Nessa perspectiva apresentada por Ferry e Severino, formação docente é compreendida como a construção e aprimoramento da prática pedagógica.

Portanto, a partir dos conceitos acima é possível compreender que o processo de construção e formação do docente não é estagnado, mas flexível, pois ocorre de maneira dinâmica, fruto de um processo histórico social, sendo um processo que acontece conforme o desenvolvimento profissional e pessoal se aprimora. Dessa forma, a formação docente pode ser entendida como uma função social, visando o processo de desenvolvimento e aprendizagem do ato educativo do aluno que o docente auxiliará.

3 ORGANISMOS INTERNACIONAIS

Aprovada em março de 1990, em Jomtien na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos apresenta um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, partindo do princípio de que “todos tem direito a educação”; apresentam, também, em seu preâmbulo o cenário de crise dos países do terceiro mundo, considerando as dificuldades diante do cenário tanto no sentido educacional como no sentido econômico dado a realidade dos países subdesenvolvidos. Vale ressaltar que a perspectiva dessa declaração gira em torno do acesso à educação básica, daí “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem” ser o foco.

No que diz respeito ao ensino secundário e ensino superior, a Comissão definiu que “a formação inicial deve fornecer a todos os alunos instrumentos, conceitos e referências resultantes dos avanços das ciências e dos paradigmas do nosso tempo.” (DELORS, 1998, p. 91). Porém, para a Comissão, como o conhecimento é múltiplo e evolui constantemente, é inútil conhecer tudo, portanto, deve-se conceber uma formação a partir de uma cultura geral vasta que permita ao professor trabalhar em profundidade com vários assuntos. Conforme já foi salientado, agindo como catalisadora de propostas e disseminadora de soluções para os desafios encontrados, a UNESCO reconhece seu papel ao eleger a educação como potencialmente capaz de desenvolver as pessoas, a sociedade e consequentemente, o país.

Ao focar os docentes, a UNESCO reconhece seu protagonismo nas reformas educativas, a fim de que se possa responder às necessidades básicas de aprendizagem dos alunos. Incentiva a melhoria do status, a autoestima e o profissionalismo dos professores (DAKAR, 2000) e argumenta que “o magistério público precisa ser valorizado e reconhecido



para que as reformas educacionais avancem, e o país supere o desafio da melhoria da qualidade e equidade do ensino." (UNESCO, 2007, p. 7).

Na defesa de sua concepção, sublinha que o [...] docente do séc. XXI deve ser um profissional reflexivo, comprometido com as mudanças, protagonista na elaboração das propostas educacionais e dotado de novas competências que lhe dêem a flexibilidade necessária para atender alunos diversos e adaptar-se às novas situações que a sociedade, em permanente transformação, lhe propõe (UNESCO, 2007 p. 13). Cabe, ainda, ao professor conduzir o processo de aprendizagem possibilitando ao aluno o aprender para conhecer.

Nesse sentido, segundo Delors aprender para conhecer nas linhas do relatório é, antes de tudo, aprender a aprender, como base nas pedagogias do "aprender a aprender",¹ assim, se aprende as competências necessárias, como prestar atenção nas coisas e nas pessoas; e, o melhor método para trabalhar com os educandos é a união do método dedutivo e indutivo, principalmente no que tange o exercício do pensamento, entre o concreto e o abstrato.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas são as justificativas dadas para a implementação de Políticas educacionais ancoradas nas determinações destes organismos internacionais sob a égide do neoliberalismo, porém desde a Educação Para Todos, considerando as contribuições de Mendes Segundo (2015), alguns princípios e concepções estão atreladas a um projeto muito maior ocorrido nesse período para garantir a implementação de suas exigências, tal projeto consistiu na reforma educacional que se iniciou em 1990, atrelada a reforma do Estado, por sua vez articulada à dinâmica e a crise do capitalismo na última metade do século XX.

Dado esse contexto, os instrumentos internacionais de educação, a pedido do grande capital, projetaram uma reforma educacional de largo espectro com base na noção de crise educacional e de sua auto solução, assim, a educação se redimiria a si mesma, solidarizando-se com a própria sociedade; e por fim, a crise educacional é entendida como uma defasagem entre as exigências do sistema produtivo globalizado e as possibilidades do sistema educacional, defasagem essa a ser sanado com base na vontade política, na cooperação e na parceria, o que nos permite inferir a intencionalidade de tais políticas que têm como matizes as orientações dos organismos internacionais à adequação da escola aos interesses imperialistas do mercado.

¹ A respeito ver Duarte (2001).



A atual política educacional brasileira de formação de professores foi delineada a partir do Decreto nº 6.755/ 2009 e alterada pelo Decreto nº 8.752/2016, cuja proposta segue as determinações implementadas nas políticas educacionais da década de 1990 em que assinalam para a formação docente da escola básica em nível superior. E que por sua vez atende as prerrogativas abordadas tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, como no Plano Nacional de educação, Lei nº 10.172 de 2001 e outros.

As atuais propostas de formação de professores orientadas pelas proposições da racionalidade prática fragilizam essa compreensão de totalidade, ao centrarem o fazer docente, cunhado na expressão iluminismo às avessas por Moraes (2003). Essa assertiva é confirmada por meio da pesquisa de Bernadete Gatti (2009) sobre os currículos das instituições que formam os docentes do ensino fundamental, na qual a pesquisadora identifica uma composição de conhecimentos teóricos fragilizada, aligeirada.

Esse tipo de formação encontra alicerce num conjunto de leis, decretos, resoluções e pareceres que foram definindo, disciplinando, controlando e desobrigando o Estado da formação de professores segundo as grandes decisões feitas nas conferências mundiais. Nesse enfoque, foram elaboradas regulamentações que se encarregaram de formatar, disciplinar e controlar a educação e a formação de professores. O sentido da formação foi estabelecido a partir dos interesses do mercado, a acentuação da fragilização da formação dos professores agora entregue, em sua maioria, à iniciativa do empresariado e conformada, portanto, à obtenção do lucro. A educação e a formação dos professores passaram a ser atravessadas pela lógica do gerenciamento empresarial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n. 8.752/de 09 de maio de 2016. Institui a Política Nacional de Formação de professores. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 maio 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm>. Acesso em: 15 ago. 2016.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 ago. 2016.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, 2001.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinariedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FERRY, Gilles. **Le Trajet de la formation: les enseignants entre la théorie et la pratique**. Paris: Dunot, 1983.



GATTI, Bernadete. Formação inicial de professores para a Educação Básica. Pesquisas e Políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, 1999.

RABELO, Jackeline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria. As diretrizes da política de educação para todos (ept): rastreando princípios e concepções. In: RABELO, Jackeline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria. **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Imprensa Universitária, 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 3, p. 619-634, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

UNESCO. **Educação para todos fazendo face aos nossos compromissos coletivos – Fórum Mundial de Dakar**. Brasília, DF: UNESCO, 2000. Disponível em: <www.unesco.org.br/publicacoes/livros/educatodosdakar/mostra_padrao>. Acesso em: 17 jan. 2006.



SISTEMA MONETÁRIO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

PINHEIRO, Meiriane da Silva
Unnesullivan University
meiranehistoriadora@gmail.com

TEÓFILO, Maria Zilma da Silva
Unnesullivan University
zilmateofilo@bol.com.br

ALVES, Maria Rozangela Correia
Unnesullivan University
teacherrosinha@hotmail.com

Eixo temático 3: Políticas e práticas de formação dos docentes e dirigentes escolares

RESUMO

Esta experiência tem como objetivo trabalhar a sequência didática, vivenciando a interdisciplinaridade no 3º ano do ensino fundamental, partindo dos conhecimentos matemáticos com o uso de dinheiro simbólico, associando ao comportamento dos alunos na sala de aula. Assim como, os processos de aquisição da leitura e da escrita e relações numéricas foram apresentados as crianças, aproximando-as da vida cotidiana com a interpretação de situações problemas, trabalhado dentro da escola como: quantidades e escrita dos números, tendo em vista o contexto letrado no qual estamos imersos na contemporaneidade. Ler, escrever, interpretar diferentes fatos e fazer leituras e escrita dos números com competência, tornou-se condição indispensável para o exercício da cidadania, precisando ser complementado no seio familiar e no decorrer do desenvolvimento formal de cada ser. Durante o projeto foram desenvolvidas atividades de pesquisas, atividades ilustrativas, roda de leitura e de conversa, contagem e registro de números. Dessa forma, pode-se concluir que o ensino sistematizado da leitura e da escrita vem se consolidando, tornando os alunos letrados, tendo conhecimento dos diferentes gêneros textuais do cotidiano e sua função.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Interpretação. Sistema monetário.

1 INTRODUÇÃO

O projeto desenvolvido tem como tema o valor monetário no processo ensino aprendizagem: aprender a ser, a fazer e a conviver, que visa contribuir para o aprendizado mediante ao comportamento do aluno em sala de aula. O mesmo objetiva minimizar inúmeras situações que atrapalham o desempenho educacional da turma, de forma a inovar as metodologias do professor ao mesmo tempo em que torna a aula prazerosa, lúdica, atrativa e construtiva ao mesmo tempo em que prepara cidadãos críticos para viver em sociedade.



Este projeto pedagógico é de cunho interdisciplinar, com foco na educação comportamental e de aprendizagem, desenvolvido em todas as áreas do conhecimento. Englobando assim a construção de competências e habilidades pelo desenvolvimento de conteúdos conceituais (sistema monetário, operações matemáticas, unidade de massa), procedimentais (leitura, interpretação, produção de textos, painéis, compra e venda de mercadorias e produtos) e atitudinais (data de fabricação e validade dos produtos, se é uma alimentação saudável ou não, assim como no envolvimento nas atividades artísticas e valores humano) ligados à formação da consciência crítica das crianças em relação ao consumismo, economias e à justa aplicação do dinheiro adquirido através do bom comportamento para a melhoria de sua vida em comunidade escolar, sala de aula e na sociedade como um todo.

A sequência didática relatada foi aplicada em uma turma de 16 alunos do 3º ano, com faixa etária variando entre 8 e 9 anos, turma "A" no turno da manhã, na Escola de Ensino Fundamental Raimundo dos santos Lessa, Bairro Boa Esperança-Ocara-Ceará, s/n pertencente a 8ª CREDE de Baturité. Foi desenvolvido no segundo semestre de 2015, e surgiu a partir da necessidade de proporcionar aos alunos conhecimentos sobre a leitura, escrita, conhecimentos de dinheiro e interpretação, incentivando assim, o respeito, interação, disciplina e socialização de uns com os outros, respeitando as diferenças do grupo, religião, preferências, opiniões e gênero.

Sobre isso, Vygotsky e Piaget (1998) relatam que: a aprendizagem se realiza em uma relação interativa entre o sujeito e a tradição em que vive. Esse fato significa que, ao lado dos processos cognitivos de preparação totalmente pessoal (ninguém consegue aprender pelo outro), há uma situação que, não só oferece informações peculiares ao aprendiz, como também incentiva e dá significado ao que é aprendido, e ainda favorece suas essenciais capacidades de aplicação e emprego nas situações que são experimentadas. Ao educar uma criança precisamos instigar a percepção de tempo, como deve ser organizada e realizada cada atividade, garantindo a compreensão dos educandos para a vida social com equilíbrio e o autoconhecimento como processo constante e mutável construída a partir da infância. Oferecer uma boa base para os pilares e estruturas é fundamental. Ter consciência de si, de sua importância, seus gostos, sentimentos, origens, laços, cultura, nacionalidade, são coisas vitais para o desenvolvimento de sua formação cidadã, bem resolvida e responsável. Por essa razão, trabalhamos este projeto com sugestões e dicas de como desenvolver plena consciência de suas histórias, origens e cultura.

A construção da cidadania é um processo contínuo e quanto mais autoconhecimento possuímos, melhor se dá este processo. Ter consciência de nós, do



nosso papel em sociedade, a origem histórica é o que nos permite ser atuantes nos diversos meios em que vivemos. Sem isso, nos sentimos pouco importantes e deixamos de realizar todo nosso potencial, que acaba desperdiçado. Portanto, se faz necessário abordar e contemplar nas práticas pedagógicas, estratégias que possam contribuir com esses aspectos de grande significado para a construção da singularidade das crianças.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular na competência do 3º ano define que a aprendizagem deve ser:

Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras. (BNCC, 2017, p. 95).

O eixo estruturante das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

2 DESENVOLVIMENTO

Em um primeiro momento, os pais foram convidados para a apresentação do projeto intitulado: Sistema Monetário e suas Contribuições para o Processo Ensino Aprendizagem. O objetivo desse encontro era sensibilizar os pais para a importância de sua participação em todas as etapas do projeto, acompanhando os trabalhos de pesquisa junto de seus filhos, conversando e discutindo sobre as diferentes pesquisas levadas para casa sobre o meio urbano e rural, onde os alunos em contato com os avôs construíam juntos a árvore genealógica, assim também como a lista de alimentação saudável, preço da cesta básica e diferentes gêneros textuais que foram fundamentando o entendimento sobre a vivência do projeto no cotidiano das crianças. Sabemos que é imprescindível possibilitar à criança a apropriação do conhecimento sobre sua história de vida, bem como o conhecimento cotidiano, e ainda mais importante é fazer a interação da escola com a família e a criança.

Fotografia 1 – Abertura do projeto com contação de história



Fonte: os autores.

Fotografia 2 – Caixa da matemática



Fonte: os autores.

Ao mesmo tempo em que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. No 3º ano é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas.

Nessas experiências, das imagens 3 e 4 mostram que elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.

Fotografia 3 – Simulando uma feira



Fonte: os autores.

Fotografia 4 – Jogo da trilha



Fonte: os autores.

No decorrer do projeto foram realizadas as rodas de conversa e contação de histórias, pois são imprescindíveis durante o processo ensino aprendizagem. Momentos que devem acontecer diariamente, num processo de construção dessa aprendizagem: sentar em roda, falar e ouvir o outro, contribuir com o assunto em pauta, tudo dentro de um espírito de brincadeira e respeito à individualidade. Foram organizados momentos na rotina diária para que ela sempre aconteça de forma planejada com temas que surgem a partir da realidade da turma e no meio em que estão inseridos, sendo plausível ser discutido a partir do planejamento e adequação no plano diário.

Aproveitar esta prática para desenvolver momentos de convívio social, conversar sobre os gostos de cada um, comida que mais gosta, a brincadeira e os brinquedos de sua preferência, a cor, como é sua casa, se ajuda nas tarefas de casa, o que mais gosta de fazer na escola, a relação cotidiana e o conhecimento com dinheiro, receitas, recados, bilhetes, carta, cesta básica, roupas, acessórios e material escolar. Conversamos também sobre os valores que devemos levar para vida toda. Sobre isso Vygotsky (1987) afirma: “A aprendizagem da criança se dá pelas interações com outras crianças de seu ambiente, que determina o que por ela é internalizado. A criança vai adquirindo estruturas linguísticas e cognitivas, mediado pelo grupo.”

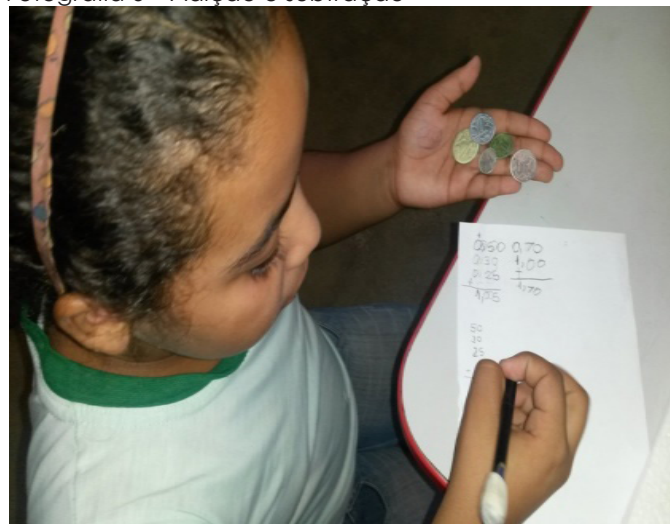
A desenvoltura da criança dentro e fora da escola acontece por meio da interação com outras pessoas, crianças e adultos, um bom relacionamento de respeito, afetividade e atenção tanto na comunidade, quanto nos diferentes locais sociais que a criança costuma frequentar. Essa dinâmica favorece um conhecimento indissolúvel fortalecendo um ensino aprendizagem integrado e prazeroso.

Fotografia 5 – Alimentação saudável



Fonte: os autores.

Fotografia 6 – Adição e subtração



Fonte: os autores.

Fotografia 7 – Vivenciando uma feira



Fonte: os autores.

3 CONCLUSÃO

Perceber a alegria das crianças em vivenciar um momento diferente e prazeroso em sala de aula é gratificante, ainda mais quando se observava a satisfação de ter conseguido juntar muito dinheiro para fazer muitas compras, a oportunidade de escolher os objetos, ir ao caixa fazer o pagamento e conferir o troco, é uma experiência fantástica!

Quanto mais desenvoltura eles tivessem realizado durante as atividades cotidianas, mais oportunidade de compras. Algumas crianças ficaram um pouco mais apreensivas, pois estavam com um valor razoável no envelope e com menos oportunidade de compras. Mas isso eram as intervenções usadas para refletirem o porquê de está com pouco dinheiro, como haveriam realizado as atividades durante o processo de desenvolvimento do projeto.

A participação da comunidade escolar foi de fundamental importância para que esse projeto tivesse êxito e melhorasse de fato a qualidade da aprendizagem das crianças do 3º ano, uma vez que a indisciplina no início do ano era elevada e juntos mudamos a realidade de satisfação e desempenho da turma. A colaboração de todos foi gratificante e de suma importância, ver o quanto significativo foram as atividades desenvolvidas no cotidiano da escola e em casa. Todas as atividades foram realizadas de forma lúdica e as crianças compreenderam que o entendimento das atividades está presente na nossa



vida diária, o sentido da escola em uma função social para a formação da cidadania é individual e singular. Isso nos dá a certeza de que é necessário contemplar em nossas práticas pedagógicas, essas ações que têm como cerne a construção e reconhecimento da função social dos conteúdos facilitando a compreensão dos mesmos para as crianças.

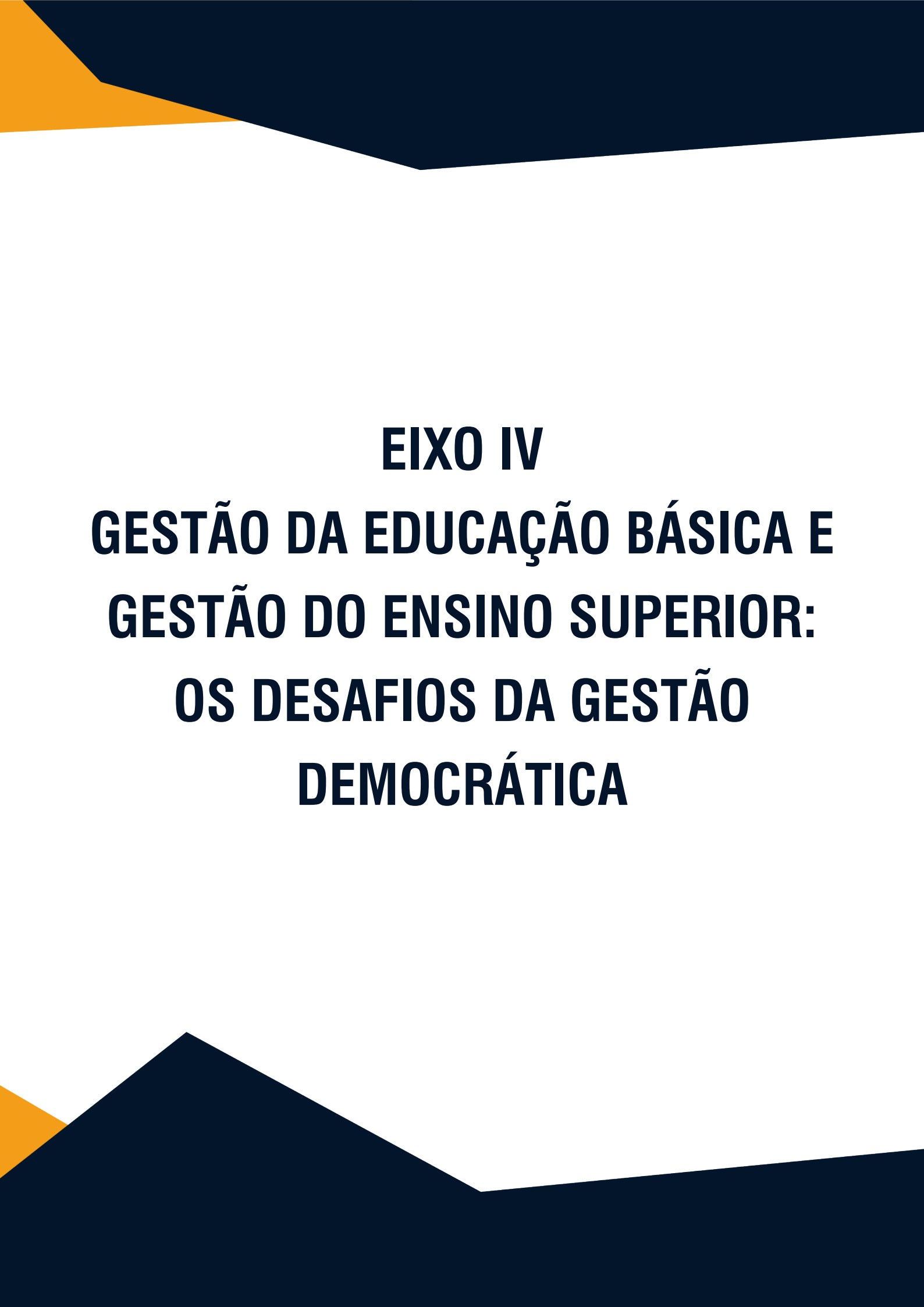
REFERÊNCIAS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: 1998. v. 1 e 3.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.



EIXO IV

GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E

GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR:

OS DESAFIOS DA GESTÃO

DEMOCRÁTICA



A GESTÃO DEMOCRÁTICA SOB A ÓTICA DAS LEGISLAÇÕES MUNICIPAIS

LAUER, Munir José
Universidade de Passo Fundo (UPF)
munirjlauer@gmail.com

SILVEIRA, Carmem Lucia Albrecht da
Universidade de Passo Fundo (UPF)
carmem.albrecht@hotmail.com

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira
Universidade de Passo Fundo (UPF)
rosimaresquinsani@upf.br

Eixo temático 4: Gestão da educação básica e gestão do ensino superior: os desafios da gestão democrática

RESUMO

O propósito do trabalho é apresentar comparativo entre os 20 municípios maiores e os 20 municípios menores do Estado do Rio Grande do Sul quanto a concepção da gestão democrática expressa nos Planos Municipais de Educação. Tal finalidade assentou-se na análise da meta 19 do Plano Nacional de Educação, que trata da gestão democrática. Tem como suporte metodológico a *análise de conteúdo*. Os municípios menores destacam a alusão da gestão democrática na indicação do provimento misto como forma de escolha de diretores/gestores de escola.

Palavras-chave: Gestão democrática. Plano Municipal de Educação. PNE. PEE.

1 INTRODUÇÃO

O propósito do trabalho é apresentar comparativo entre os 20 municípios maiores e os 20 municípios menores, do estado do Rio Grande do Sul, quanto a concepção da gestão democrática expressa nos planos municipais de educação. Tal finalidade assentou-se na análise da meta 19 do Plano Nacional de Educação-2014/2024, que trata da gestão democrática, e orientando-se pelas categorias de análise construídas/elaboradas. Os municípios maiores e os menores podem apresentar discrepâncias quanto a compreensão do que seja a gestão democrática expressa na *forma da lei*. Os planos municipais de educação, individualmente, indicam a possibilidade de aferir tal entendimento.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO COMPARATIVO ENTRE OS MUNICÍPIOS

As legislações, identificadas como objetos históricos, possibilitam a análise do como é dimensionada a gestão democrática das redes públicas municipais de ensino, de modo



específico, a maneira aferida ao provimento do cargo de gestor escolar, observando que, em algumas realidades/contextos, esse processo de seleção encontra-se inerente ao próprio conceito de gestão democrática (ESQUINSANI, 2016). Nesse sentido,

[...] ao mapear e examinar essas legislações locais, entendendo-as como manifestações ou materialidades da política educacional, busca contribuir para o debate mediante dois pontos: a) há uma necessidade contextual e premente da existência de legislações que regulamentem a questão da gestão democrática pois, b) no silêncio da lei, há em algumas legislações de municípios sul-rio-grandenses o emparelhamento do conceito de gestão democrática ao mecanismo/ação da eleição de diretores/gestores. (ESQUINASANI, 2016, p. 495).

Nesse sentido, conforme Esquinasi (2016), existe a viabilidade de trato empírico do tema gestão democrática da educação, tendo as legislações locais, como materialidade de políticas educacionais. Tais legislações permitem uma aproximação parcial em relação a questão, além do que, as ações de gestão educacional são dimensionadas por inúmeros fatores que envolvem a legislação, porém, não permanecendo restritas a ela.

A análise ocorreu de modo compatível com as categorias formuladas e descritas dando suporte à todo o trabalho de investigação. De acordo com Bardin (2011), a descrição analítica encarrega-se por apresentar as prováveis aplicações do teor explícito ou implícito, como um método de categorias, que permite a classificação dos componentes significantes do *conteúdo* em suas diversidades. Ao que aqui pese, a análise de conteúdo, além de ser uma análise de significados, ocupa-se da descrição objetiva, sistemática e quantitativa do contexto extraído da pesquisa e sua respectiva interpretação. Neste estudo, as categorias definidas como base da análise possibilitaram a maior compreensão da versão de cada município frente a gestão democrática. Nesse sentido, na sequência apresenta-se uma "leitura" das informações advindas do comparativo entre os municípios e conseqüentemente sua contextualização.

Quanto ao *conteúdo encontrado nos planos municipais diferente do mencionado no Plano Nacional de Educação e no Plano Estadual de Educação*, de acordo com a pesquisa desenvolvida por Lauer¹ (2017), há 6 municípios entre os maiores que apresentam *conteúdo diferente*; enquanto que há apenas 1 município entre os menores. Tal configuração indica que em municípios maiores há maior predominância (6) na construção/elaboração de *conteúdo diferente* perante os municípios menores (1), se comparado com os 42 *conteúdos diferentes* identificados no geral da pesquisa. Municípios maiores e menores (ou grupos pertencentes a estes) podem apresentar interesses distintos assim, o grau de

¹ Os resultados aqui apresentados constituem recorte da pesquisa que integrou o estudo e seus desdobramento no amparo de elaboração da Dissertação do Curso de Mestrado do Programa PPGedu/UPF, intitulada A Gestão Democrática nos planos municipais de educação do Rio Grande do Sul: evidências, interpretações e contradições-2017.



necessidade quanto a inovações na área da gestão também adquire aspectos diferentes. Em tese, o nível de resolução dos problemas referentes a gestão, tende a ser equivalente à sua estrutura institucional e administrativa, quanto maior a estrutura de gestão, maior é a necessidade de implantação de mecanismos de ampliação de participação.

Em relação aos *municípios que não fazem menção alguma a gestão democrática na Lei que cria o Plano Municipal de Educação*, segundo Lauer (2017), 3 dos municípios maiores não citam a gestão democrática no *corpo da Lei*, conforme sugerido pelos planos nacional e estadual de educação. Por sua vez, 8 dos municípios menores não fazem menção a mesma. Quase a totalidade dos municípios maiores, mencionam na legislação a gestão democrática como princípio, e mais da metade dos municípios menores, fazem o mesmo. Acredita-se que quanto mais populoso seja o município maior a possibilidade da existência de “cultura maior” quanto a consciência da gestão democrática, em razão de haver uma diversificada representação social nas discussões sobre a temática, bem como, pelo contexto histórico de lutas e embates político-ideológicas caracterizando as sociedades que possuem possibilidades de acesso a informação e ao conhecimento.

Sobre os *municípios que indicam (de modo contundente) nos seus planos municipais a criação ou regulamentação de Lei Municipal sobre gestão democrática no sistema de ensino*, as informações de ambos os grupos se apresentam muito próximas. Nos dois grupos apenas a minoria indica a criação ou regulamentação de Lei municipal sobre gestão democrática. Em 5 dos municípios maiores ocorre a referida contundência e em 3 dos municípios menores. Em ambos os grupos, há uma predominância da não indicação *contundente* de criação ou regulamentação de Lei Municipal sobre gestão democrática no sistema de ensino. Situa-se nesta categoria de análise a que menos potencializou reflexões sobre os municípios, conforme Lauer (2017).

Quanto aos *municípios que apresentam nos planos municipais metas e estratégias que mesclam (ou contradizem) o Plano Nacional de Educação e o Plano Estadual de Educação (principalmente quanto ao provimento de diretores)*, de acordo com a pesquisa apresentada por Lauer (2017), somente 6 entre os 20 maiores, enquanto nos municípios menores não houveram registros. Tais posicionamentos dos municípios torna possível algumas considerações: a) se nos municípios menores não há mesclas contraditórias quanto ao provimento, aparentemente não houve debate sobre a questão (ou houve plena concordância dos segmentos que elaboraram o plano), pois como se abordará posteriormente, há uma maciça predominância do provimento misto; b) nos 6 municípios maiores com mesclas contraditórias de sugestões e indicações quanto a forma de provimento, foi no mínimo necessário conhecer as metas e estratégias da meta 19 do PNE



e do PEE, numa tentativa de aglutinação das ideias e aferindo-as ao plano municipal com sentido ideológico controverso. Numa análise superficial, há a percepção de que houve a preocupação e o debate para inserir informações nos planos municipais adequadas aos planos nacional e estadual de educação e da realidade local.

As categorias que sugerem em seus planos municipais somente o provimento democrático (eleição direta) para o cargo de diretor(a) e os municípios que sugerem o provimento misto para o cargo de diretor(a) em escola pública serão analisadas conjuntamente. Seguindo Lauer (2017), entre os municípios maiores que sugerem o provimento democrático (eleição direta) para o cargo de diretor(a) em escola pública, 6 deles destacam o provimento democrático, já nos municípios menores, somente 1 município cita tal opção. Logo, a indicação da eleição direta se coloca com mais ênfase nos municípios maiores. São 7 dos municípios maiores que sugerem o provimento misto para o cargo de diretor(a) na escola pública, entretanto, 19 dos municípios menores sugerem o provimento misto. Assim, a indicação de eleição mista é defendida por praticamente a totalidade dos municípios menores mas, em menor número nos municípios maiores. Por sua vez, entre os 20 maiores municípios 7 indicam o provimento misto, 6 indicam as mesclas (contraditórias) quanto a forma de provimento, 6 indicam a eleição direta, e 1 não se manifestou. Dos 20 municípios menores, 19 sugerem o provimento misto e 1 sugere a eleição direta. Dos 20 municípios maiores, 12 são os que apresentam mesclas de âmbito contraditório e citam, equivocadamente, a eleição direta no plano.

Após a dada confrontação entre municípios maiores e menores, a compreensão quanto a forma de provimento, é a de que os municípios maiores apresentam elementos favoráveis ao desenvolvimento da eleição direta. Nos municípios maiores há um cenário político sólido e desenvolvido quanto ao aspecto democrático, tendo ampla abertura ao debate e com mecanismos de gestão democráticas fortemente instituídos na sociedade. A defesa da eleição direta está intimamente ligada à compreensão do político no processo, isto é, o gestor apresenta premissas políticas (e técnicas) no trato com a comunidade escolar.

Os municípios de menor porte propõem a indicações do provimento misto, conforme sugerido pelo PNE-2014/2024. Aqui, são indicadas algumas questões relevantes ao debate: a) a primeira, parte da ideia de que os planos municipais acordam plenamente com as indicações do PNE-2014/2024 quanto a forma de provimento; b) pode não ter ocorrido amplo debate nas comunidades no sentido de todos os setores interessados terem tido oportunidades de manifestação; c) a eleição direta ainda não faz parte da "cultura" local: pela "tradição" dos municípios sul-rio-grandenses (os menores) apresentarem a prática da indicação/nomeação do diretor(a) pelo Poder Executivo; a ausência do compromisso com

a estruturação e a organização da educação por parte dos segmentos da sociedade civil; o descompromisso dos poderes Executivo e Legislativo em ampliar a participação popular, permanecendo no centro do controle social, fomentando conjunturas patrimonialistas e clientelistas; e mais fortemente (em razão do não debate e conhecimento de causa), tomar para a realidade local premissas do sistema capitalista, de âmbito gerencialistas e empresarial como solução dos problemas do sistema de ensino.

As legislações dos municípios sinalizam o tom do debate, em razão de não haver uma conceituação clara e específica sobre gestão democrática, definida na legislação nacional (ESQUINSANI, 2016). Com isso, os municípios acabam por adotar ideias de gestão democrática mais propensos a seus interesses locais, ao não se ter um "direcionamento único" de gestão democrática e pela obviedade da não unanimidade sobre o assunto, os mesmos acabam seguindo orientações do PNE-2014/2024 ou do PEE-2014/2024, e até mesmo reproduzindo concepções não condizentes com a gestão democrática, acarretando confrontos de interesses constantes perceptíveis nas legislações.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O instrumento de gestão para efetivação da cidadania é o Plano Municipal de Educação. Quando o município não apresenta o Plano, mantem-se a mercê de ações ocasionais, que mesmo planejadas, representam improvisações. Com ausência de Plano Municipal de Educação não há a visão de Estado nas ações locais, não há um direcionamento a ser seguido, apenas recomendações propiciadas ao gosto de cada Governo. O plano deve objetivar a instrumentalização da gestão, permitindo a programação de ações, estratégias, recursos, e processos de gestão para a propiciação das transformações almejadas.

Nesse contexto, os municípios mais populosos caracterizam-se por maior ênfase na construção/elaboração de *conteúdos diferentes* dos sugeridos pelo PNE e PEE, fazendo menção a gestão democrática no *corpo da Lei* de modo relevante, apresentando mesclas contraditórias quanto ao entendimento da forma de provimento, mas ao mesmo tempo, identifica-se a prevalência da eleição direta como modo de provimento para diretores/gestores de escolas públicas. Os municípios menores destacam, de modo considerável, a alusão da gestão democrática no *corpo da Lei* e a vigorosa indicação do provimento misto como forma de escolha de diretores/gestores de escola, mas a inexpressível indicação de *conteúdos diferentes* e a não citação de mesclas contraditórias quanto a forma de provimento.



REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 12 ago. 2016.

ESQUINSANI, Rosimar. Contribuições ao debate sobre gestão democrática da educação: foco em legislações municipais sul-rio-grandenses. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 490-505, set./dez. 2016.

LAUER, Munir. **A gestão democrática nos planos municipais de educação no Rio Grande do Sul**: evidências, interpretações e contradições. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O Plano Municipal de Educação – caderno de orientações**. Brasília, DF: Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_pme_caderno_de_orientacoes.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2017.

RIO GRANDE DO SUL. Lei n. 14.705, de 25 de junho de 2015. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE –, em cumprimento ao Plano Nacional de Educação – PNE –, aprovado pela Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial do Estado**, 26 jun. 2015. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/LEI%2014.705.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2016.



A GESTÃO DEMOCRÁTICA, O NEOLIBERALISMO E O PAPEL DA ESCOLA PÚBLICA EM MEIO A SOCIEDADE CONTRADITÓRIA DO CAPITAL

CASTRO, Vanessa Mariano de
Universidade Federal do Ceará (UFC)
vanessamariano@yahoo.com.br

MORAIS, Fabiano Alves de
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
prof.fabianomoraes@gmail.com

PEIXOTO, Francisca Valéria de Sales
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
fvaleriasp3@yahoo.com.br

Eixo Temático 4: Gestão da educação básica e gestão do ensino superior: os desafios da gestão democrática

RESUMO

Esta investigação sobre gestão democrática, neoliberalismo e educação na escola pública busca analisar os limites à educação, sob a influência do neoliberalismo, a fim de caracterizar a gestão democrática na escola pública e identificar o papel da escola na sociedade contraditória do capital. A pesquisa de cunho bibliográfico se encontra apoiada no materialismo histórico-dialético. Como resultado temos a luta por uma nova sociabilidade, cuja conquista prescinde a apropriação do conhecimento historicamente acumulado pela classe trabalhadora.

Palavras-chave: Gestão democrática. Neoliberalismo. Escola pública.

1 INTRODUÇÃO

A investigação realizada por esta pesquisa versa sobre a gestão democrática, o neoliberalismo e a educação na escola pública. Deste modo, busca analisar os limites que cerceiam a educação, em meio às influências estruturais do neoliberalismo sob a égide contraditória do capital e requiere ainda, caracterizar a gestão democrática na escola pública contemporânea identificando os elementos que estruturam o funcionamento e o papel da escola pública no contexto neoliberal.

Desta feita, para a apreciação de nosso objeto de estudo nos apoiamos no materialismo histórico-dialético, como pressuposto ao exame da realidade objetiva urdida nas relações sociais desenvolvidas pelos indivíduos, que por meio de seu trabalho influenciam e são influenciados.

Ademais, conforme Marx (2010), o homem por sua natureza social tem no trabalho a determinação recíproca de subjetivação e objetivação, como desencadeadores do



processo que envolve teleologia e causalidade, atributos estes, que diferem o homem das outras instâncias naturais.

Com efeito, segundo Dal Rosso (2011), as ações executadas dentro do espaço institucionalizado de ensino podem ser caracterizadas como trabalho ao considerarmos sua perspectiva de imaterialidade, contudo dentro da lógica do sistema capitalista seu escopo se pauta na perpetuação de uma sociedade de classes.

Logo, Ponce (2007) nos alerta que a escola, bem como outros elementos determinados pelo capital, têm como prevalecente em sua gestão os interesses da classe dominante, que se efetiva e se resguarda do âmbito legal por meio de atos normativos, para se perpetuar no poder.

Nessa perspectiva podemos verificar que, o estatuto legal regulamentador da conduta social de ambiência democrática se respalda numa suposta preocupação com uma formação integral, universalidade e gratuita. Todavia, segundo Tonet (2012), em meio a igualdade formal emerge uma desigualdade real, não restrita ao espaço intraescolar, mas perpassada em todos contextos de vivências dos indivíduos.

Na busca por compreender os múltiplos determinantes, que envolvem o processo educacional nas escolas públicas, é que se justifica a relevância dessa investigação de cunho bibliográfico, a fim de desvendar as nuances insurgentes que perpassam a gestão democrática nas escolas públicas em meio a sociedade contraditória do capital e agudizadas sob a influência do neoliberalismo.

Nessa concepção é que se enceta esta investigação, ao suscitar um debate sobre a problemática da gestão educacional e de acordo com Paro (2010), têm tanto o ensino quanto a administração burocrática pautados em um modo gerencial de produção capitalista que reverbera impactos negativos sobre a educação.

Asumindo tal encaminhamento, a medida que examinamos o transcorrer das relações sociais, econômicas e políticas envolvidas, pudemos confirmar uma visão de eficiência e eficácia oriundas de vieses administrativos gerenciais e empresariais, transpostas à educação formalizada e que tem lhe repercutido negativamente.

Sobre a concepção exposta, conforme nos esclarece Ravitch (2011), podemos destacar que adoção metodológica semelhante foi aplicada ao sistema de ensino norte-americano e levou o país ao fracasso educacional.

Nesse prisma analisamos a educação em sua relação temática com a democracia e gestão na escola pública, para que nessa dimensão possamos entender o fracasso do sistema educacional sob a égide do capitalismo neoliberal, bem como as reverberações deste padrão gerencial para a educação.



Posto que, a adoção deste padrão vem comprometendo a formação dos educandos e o papel do docente, de modo a consolidar discursos que diretamente ou indiretamente são introjetados nos indivíduos, com objetivo de enaltecer gradações e gratificações por desempenho, de respectivamente, educandos e educadores.

Quando na realidade tal discurso preteia, não uma formação integral mas a manutenção do sistema neoliberal, que ideologicamente captura a subjetividade dos indivíduos postulando como se fossem sinônimos a cidadania e a emancipação humana, dentro capitalismo neoliberal, tal como aventaremos no próximo tópico.

2 DESENVOLVIMENTO

Ainda no contexto do modo de produção capitalista e segundo Chomsky (2002), o neoliberalismo emergiu após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) na América do Norte e Europa, como forte reação teórica e política contra o Estado de Bem-Estar Social, de viés intervencionista e cujas ideias foram publicadas no livro *A Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda*, de John Maynard Keynes (1936).

De modo que, a proposta neoliberal ensejava combater o keynesiano e foi defendida por teóricos Friedrich Hayek e Milton Friedman em seus discursos acerca das medidas neoliberais a serem adotadas como metas para estabilizar financeiramente a economia e conter as despesas dos *gastos sociais*¹ com bem-estar, desemprego, reforma fiscal e redução dos impostos para altos rendimentos. O que nos leva a concordar com a asserção de Tonet (2009, p. 16):

[...] ao capital, não interessa a ampliação dos espaços democrático-cidadãos para os trabalhadores. A isso ele só cederá se for compelido pela luta dos trabalhadores e/ou quando isso lhe for conveniente. E sempre, embora com perdas momentâneas, saberá dar a volta por cima e garantir em nível superior à sua reprodução.

Dito isto, a partir de 1989 ocorreram reuniões, junto aos membros do governo norte-americano e órgãos internacionais (FMI, Banco Mundial e BIRD), a fim de debater e chegar a um acordo econômico, político e social. Desses eventos cabe destacar o Consenso de Washington, que em defesa dos ideários neoliberais ajustou dois eixos básicos a serem implementados: redução do tamanho do Estado e abertura da economia.

Significa, outrossim, que os ideais neoliberais se empregaram de tal forma ao labor humano, que a realidade do trabalhador no âmbito da gestão democrática nas escolas públicas, se apresentou de forma a ocultar aspectos não democráticos. Como

¹ As políticas sociais foram interpretadas como custos sociais.



exemplo temos o uso da palavra democracia, que a partir de então esteve presente em quase todos os projetos e atividades escolares, todavia analisando a prática e amplitude que a categoria alberga, podemos verificar que esta se limita a formação de consensos ancorados no idealismo.

Tais ações, vistas como democráticas, são na realidade escolhas que carregam fins constituídos por interesses de minorias de grupos dominantes, que por sua vez retiram gradativamente a autonomia da escola e de seus profissionais. Isto se reflete no cerceamento à garantia de apropriação pelos educandos, do conhecimento historicamente acumulado e sistematizado, consoante Saviani (2008, p. 39): “[...] quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e, quando se menos falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática.”

Frente a realidade apontada, tornam-se necessárias ações que se alinhem a real função da escola e para tanto nosso pensamento se coaduna com o de Paro (2010, p. 230) ao enunciar que: “Na medida em que, em termos políticos, a escola adote objetivos articulados com os interesses da classe trabalhadora, é preciso que os princípios, as técnicas e os métodos utilizados em sua administração estejam adequados a esse tipo de objetivos.”

Neste sentido, a rotina da escola fica comprometida em desenvolver atividades burocráticas se distanciando de seus reais objetivos. Com efeito, os entraves burocráticos negam a execução de práticas democráticas, a medida em que nesse espaço se prioriza a divisão parametrizada do trabalho, por meio de tarefas distintas e sem interação com os reais objetivos da escola.

Foi assim que a escola passou, de forma sorrateira e conformista, a promover o afastamento de sua função tarefa primeira, e passou segundo Paro (2010, p. 196-197): “[...] promover a autonomização das tarefas e o esvaziamento de seus conteúdos, comprometendo cada vez mais a qualidade do ensino e a satisfação do professor em sua função.”

3 CONCLUSÕES

Diante do exposto, na sociedade capitalista onde existe uma estrutura de classe com interesses opostos, corre o risco da escola apesar do seu discurso sobre valores significativos, não colaborar para a consciência democrática. Seguindo essa perspectiva a escola pode promover a alienação da classe subalterna, por meio da difusão de ideologias que, de maneiras sutis servem à manipulação dos interesses da classe dominante. Tema esclarecido por Mézáros (2004, p. 59):



Compreensivelmente, a ideologia dominante tem uma grande vantagem na determinação do que pode ser considerado um critério legítimo de avaliação do conflito, já que controla efetivamente as instituições culturais e políticas da sociedade. Pode usar e abusar avertidamente da linguagem, pois o risco de ser publicamente desmascarada é pequeno, tanto por causa da relação de forças existente quanto ao sistema de dois pesos e duas medidas aplicado às questões debatidas pelos defensores da ordem estabelecida.

Posto que, mesmo tendo como objetivo atender com equidade a todas as classes sociais, a educação escola concretamente trabalha com saberes elitizados e dessa forma, não se torna atrativa à classe menos favorecida, que acaba abandonando a escola. Pois para a classe trabalhadora, a maior preocupação está em saciar as necessidades básicas de sobrevivência e por isso se tem pressa em obter qualificação profissional. Fato que os levam a ignorar a possibilidade de desenvolvimento pessoal, onde seria possível desenvolver uma consciência crítica e intervir de forma prática na mudança do *status quo*.

A classe trabalhadora, guiada por essa concepção, acaba por colocar em segundo plano o domínio do conhecimento a ponto de desmotivarem-se quanto ao seu direito de acesso à educação escolar, que finda por ser orientada para a elite social. Confirmado por Ponce (2007) ao esclarecer que a condição injusta que a elite social chega aos bancos das escolas privadas, portanto, com arcabouço cultural viabilizado pela eminente condição econômica e social da família em contraponto a realidade das massas populares.

Tal disparidade se reflete no fracasso escolar e a instituição acaba responsabilizando a própria vítima (o educando) por sua frustração, alegando como motivo a falta de interesse dos educandos. Por isso mesmo, a escola tende a procurar alguém para responsabilizar sobre o fracasso escolar, desse modo culpabiliza o aluno, a família e até mesmo a própria escola. Atribui-se a todos o dolo, menos ao poder que gera essa situação.

Significa, outrossim a necessidade de que a classe trabalhadora se posicione opondo esse modelo de sociedade desigual e contraditória. Seguindo este viés a escola pode tornar-se uma ameaça às elites dominantes, que manobram e corroboram à manutenção da desigualdade, já que estes se mantêm no poder por meio da exploração dessa relação eivada de dualidade e tolhedora da emancipação da classe trabalhadora.

Sobre esse contexto, podemos argumentar que fica cada vez mais difícil tornar possível uma gestão escolar verdadeiramente democrática nas escolas públicas, já que estas funcionam como instrumento de domínio, reprodução e conformação do capitalismo neoliberal e logo, visa atender as necessidades da estrutura capitalista.

Sob novas circunstâncias divergentes das atuais e com a entrada em cena de uma nova sociabilidade, o objeto da ação educativa, não seria de transmissão, mas de



oportunidade de apropriação ofertada aos educandos e tendo a finalidade de elevar o homem à sua condição de liberdade, formaria indivíduos plenos e integrais, conforme Paro (2015, p. 70), nos oferece esclarecimento:

[...] o objeto da ação educativa não se restringe ao conhecimento. Se ela tem por fim a formação de personalidades humano-históricas, seu objeto é a cultura em sua integralidade: conhecimentos, valores, arte, ciência, filosofia, crenças, tecnologia, direito, enfim, tudo o que é produzido historicamente.

Logo, em conformidade com Mészáros (2008, p. 76), “[...] a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora.” Porque essa transformação deve ser para a classe trabalhadora, já que é na escola pública que os filhos da mesma se encontram. Embora saibamos que a escola não é o único espaço de formação, mas frente a realidade da estrutura social capitalista é nela que devemos garantir para a classe trabalhadora, através de seus filhos, o acesso ao conhecimento sistematizado desenvolvido historicamente.

Por isso mesmo confiamos nessa possibilidade, porquanto uma vez que os filhos dos trabalhadores se apropriarem do conhecimento e possam compreender a essência, e não apenas a aparência das causas das desiguais relações sociais, estes poderão transformar em oportunidade as contradições existentes no sistema capitalista.

A exposição até aqui apresentada leva em conta que a cidadania alicerçada na ambiência democrática não pode ser interpretada como fim em si mesma, mas pode ser considerada como oportunidade para se suplantar a sociedade de classes, logo o capital. Uma vez que, desta maneira conseguiremos seguir rumo a uma nova sociabilidade comunista, emancipada e pautada na formação integral dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

CHOMSKY, Noam. **O lucro ou as pessoas**. Tradução Pedro Jorgensen Júnior. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

DAL ROSSO, Sadi et al. **Associativismo e sindicalismo em educação**: organização e lutas. Biblioteca Sindicalismo em Educação. Brasília, DF: Paralelo 15, 2011. v. 1.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri. 4. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. Tradução Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2004.



PARO, Vitor H. **Administração escolar**: introdução crítica. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PARO, Vitor H. **Diretor escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 22. ed. Tradução José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Cortez, 2007.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 2. ed. rev. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TONET, Ivo. Marxismo e Democracia. In: BORGES, L. F. P.; MAZZUCO, N. G. (Org.). **Democracia e políticas sociais na América Latina**. São Paulo: Xamã, 2009.



A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA, COM FOCO NAS MATRIZES TEÓRICA METODOLÓGICA DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

ARAUJO, Gilson
Universidade Federal do Ceará (UFC)
gilsonaraujo6@bol.com.br

SILVA, Antoniel
Universidade Federal do Ceará (UFC)
antonyel.1992@yahoo.com.br

Eixo temático 4: Gestão da educação básica e gestão do ensino superior:
os desafios da gestão democrática

RESUMO

Este trabalho trata da gestão escolar democrática a partir do referencial teórico da educação do campo. Faz-se um breve histórico da filosofia desse modelo de educação diferenciada que nasce dos anseios de camponeses/as, organizados no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, que tem como pauta a reivindicação junto ao poder público de uma alternativa para a educação que dialogue com a realidade camponesa, em vista que ao longo da história as escolas existentes no território rural não tiveram relação com as necessidades dos povos do campo. Conclui que é fundamental um modelo educacional que colabore com a formação de cidadãos conscientes e críticos, para que estes cooperem com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária

Palavras-chave: Gestão democrática. Educação do campo. Participação. Coletividade.

1 INTRODUÇÃO

O referido trabalho trata-se de uma análise crítica relacionado à Gestão Escolar Democrática, com foco nas matrizes teórica e metodológicas da proposta de Educação do Campo, procurando compreender as teorias que mais contribuem para o avanço do processo educativo, com vista a formação da consciência dos sujeitos envolvidos, tendo como base da ação educacional os princípios essenciais da coletividade e da participação dos agentes que fazem parte do contexto interno e externo da escola.

Nesse sentido, se faz necessário revelar qual o papel do coordenador pedagógico e do diretor escolar, bem como, dos demais membros que constituem a gestão da escola. Busca identificar a postura ética e política que cada membro deve assumir na condução dos trabalhos internos e externos da unidade de ensino e ao mesmo tempo, estabelecer articulações e parcerias que precisam ser tecidas com o conjunto da sociedade, de modo a promover ações que contemplem as demandas imbricadas no processo educativo mais amplo, na perspectiva do desenvolvimento integral dos estudantes.



Além disso, acha-se relevante analisar as estratégias importantes no estreitamento da relação escola e família, objetivando a construção coletiva das bases elementares para a aquisição do conhecimento relacionado à cultura, aos valores, a economia, a agroecologia e ao trabalho, partindo sempre do reconhecimento da realidade dos estudantes para superar das dificuldades imbricadas no processo educativo.

2 DESENVOLVIMENTO

A escolha do tema: A Gestão Escolar Democrática, com foco nas matrizes teórico-metodológicas da proposta de Educação do Campo se deu em virtude da importância da experiência de Educação do Campo que vem sendo desenvolvida no estado do Ceará, mediante o acompanhamento ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra- MST, consistindo em um ensaio de sistema de ensino diferenciado, com o intuito de contribuir para a formação de jovens e adolescentes, filhos e filhas de agricultores/as, na perspectiva da formação para emancipação humana em meio as contradições da sociedade capitalista.

E esta proposta foca a experiência de educação do campo em processo permanente de luta e resistência, que desde de 1970 acontece nos solos férteis das áreas de Reforma Agrária do MST, alicerçada essencialmente, nos princípios da coletividade e da organização popular, sustentada a partir da colaboração de homens e mulheres agentes do processo educativo, que acreditam firmemente na possibilidade da transformação social. Esta resistência deve ser articulada a processos amplos de participação popular, que enxerga a escola como um espaço privilegiado de formação da consciência, sem perder de vista os horizontes de um outro modelo de sociedade, na qual os sujeitos possam vislumbrar a conquista da liberdade e prenciar a existência de uma sociedade na qual o gênero humano seja realmente livre e emancipado.

Nesse sentido pretende-se colaborar com a socialização de saberes em vista da superação das dificuldades encontradas e construir propostas para o fortalecimentos da experiência de educação do campo, como uma alternativa de ensino importante que colabora para formação de sujeitos capazes de conspirar nos diversos espaços de transformação social, a preparação das bases rumo a uma sociedade emancipada.

3 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Verifica-se que a Educação do Campo é resultado de um longo processo de construção coletiva idealizada a partir de muitas análises e discussões feitas nas áreas de



Reforma Agrária. Mediante a difícil realidade em que os jovens filhos e filhas de assentados e assentadas que - apesar da conquista de terras, moradia e outras políticas públicas, - continuavam saindo para os grandes centros urbanos em busca de emprego, sobretudo, para São Paulo e Rio de Janeiro, pois não viam no campo perspectivas e condições, especialmente, econômica para realização de seus sonhos.

Diante do êxodo rural que continuava acontecendo nas áreas de reformas agrária, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, resolveu pautar como prioridade a luta por uma educação que fosse do campo e para o campo, pois as escolas que existiam no campo eram descontextualizadas, ou seja, limitadas em um processo de ensino que não considerava a realidade camponesa, voltada apenas para a reprodução de conteúdos curriculares, baseados na realidade essencialmente das cidades para uma escolas fechadas dentro de quatro paredes, sem dialogar com a comunidade. Nesse sentido, Baleeiro e Feitosa (2013, p. 61), narram essa realidade:

Em relação a Educação, não foi diferente, a trajetória das escolas do campo é marcada pelo descaso, pouco investimento governamental, e a descontextualização do que é ensinado em relação a realidade dos educandos/as. Tudo isso referendado pelos alto índices de analfabetismo na região.

A educação do campo faz parte do projeto de sociedade do MST, tendo em vista, a formação da consciência do ser humano para que este colabore com a construção de um outro modelo de sociedade alicerçado na coletividade, mediante participação de homens e mulheres, como postula (Caderno da educação) "No caso, é a participação na vida global do assentamento e nas diversas formas de luta do MST o que é capaz de produzir o novo." (KOLLING; CALDART, 2017, p. 17)

A classe dominante do país sempre utilizou o espaço escolar para difundir os ideais do sistema capitalista, se apropriando das diretrizes do sistema nacional de educação e dando todos os contornos do processo educacional das escolas situadas no campo e na cidade. Nessa direção, Carvalho e Pereira (2017, p.163) afirmam que:

A luta por uma educação "no" e "do" campo não é apenas a reivindicação pela universalização do acesso à educação por todos os brasileiros, direito assegurado pela Constituição Federal (CF de 1988) e reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), na verdade é um movimento que visa a construção de uma educação voltada para o interesse da classe trabalhadora do campo. Não parece equívoco declarar que essa disputa é fundamental tanto para o campo, quanto para os trabalhadores urbanos.

Portanto, a educação do campo é um modelo de educação pensada pela classe trabalhadora e seus intelectuais e que tem como intencionalidade desenvolver em



seu projeto político pedagógico a realidade camponesa, como um processo educativo dinâmico e democrático, fundamentado na realidade do campo, no firme propósito de contribuir para a formação integral de homens e mulheres, tendo como horizonte maior a construção do projeto de sociedade da classe trabalhadora.

A educação do Campo é uma demanda histórica da classe trabalhadora que ao longo do tempo tem sido estigmatizada e a esta classe foi negado o direito a uma educação que faça a relação dialógica entre a realidade em que estão inseridos homens e mulheres, sujeitos de direitos que lutam e resistem e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nessa perspectiva da luta pela educação do campo, Kolling e Caldart (2017, p. 56) afirmam:

Desde o começo do MST existiu a luta pela criação de escolas nos próprios assentamentos. Primeiro por uma intuição de que isso também era um direito, e pela consciência de que se as escolas não fossem nos assentamentos, muitas crianças continuariam fora delas. Aos poucos, esta exigência foi se tornando uma convicção, um princípio do MST.

Com isso, ao longo do tempo, as escolas foram se concretizando e os processos educativos que se desenvolvem dentro destas instituições de ensino, são pautados nos princípios da coletividade. Por assim ser, essas escolas são dirigidas por um projeto político e pedagógico construído pelos diversos sujeitos que fazem a escola, criando assim, um espaço de gestão democrática da Classe Trabalhadora.

4 CONCEPÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Uma gestão escolar democrática ocorre mediante mecanismos legais que garantam a participação coletiva dos profissionais que fazem parte do núcleo gestor, bem como dos demais profissionais da educação, estudantes e famílias, comunidade e movimentos sociais, garantindo essencialmente a descentralização dos vários âmbitos: administrativo, pedagógico, político e social da escola. De acordo com Pessoa e Barbosa (2017, p. 18):

A gestão democrática tal como se conhece hoje é incluída como princípio na atual Constituição Federal do Brasil (1988, Art. 206), tendo como objetivo organizar o ensino de qualidade com a participação da sociedade civil. A atuação pedagógica da escola precisa perpassar esta realidade. Isto também nos diz o 1º artigo da LDB (9.394/96): A educação é o conjunto de processos formadores que passam pelo trabalho, pela família, pela escola, pelo movimento social, e acrescenta: "Toda educação escolar terá de vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social". Estando aí a marca da luta não só do trabalhador do campo como também do trabalhador em Educação do Campo.



Nesse sentido, entende-se que a gestão escolar se torna um processo exigente e desafiador, pois precisa promover o trabalho voltado para a construção permanente de participação, baseado no planejamento sistemático, execução, avaliação e auto avaliação das ações que a escola se propõe a realizar, sem perder de vista, a verdadeira missão da escola na produção do conhecimento, com a intencionalidade de colaborar para a formação de sujeitos críticos. Então a tarefa da escola requer uma postura firme, vinculada a corresponsabilidade na promoção da educação em constante movimento de repensar os caminhos que estão sendo percorridos em busca de coerência entre o projeto político pedagógico e a prática educativa.

Na esfera dos procedimentos de organização e gestão escolar, a Constituição Federal em seu artigo 208, inciso VII e a LDB 9.394/96, em seu artigo 15, asseguram à gestão escolar a autonomia no cumprimento das ações em âmbito administrativo, pedagógico e no gerenciamento dos recursos financeiros, sendo importante ressaltar que a autonomia se refere a responsabilidade individual e coletiva, abarcando a comunidade escolar como totalidade para alcançar as estratégias traçadas previamente. Sendo assim, ter autonomia constitui ainda lembrar que a escola está colocada num processo que envolve as relações internas e externas, envolvendo os processos educativos e a comunidade escolar (SEDUC MARANHÃO, 2015, p. 19).

3 CONCLUSÕES

No decorrer deste trabalho, reunimos elementos teóricos metodológicos com a finalidade de ajudar na reflexão de um outro modelo de gestão escolar, pautado nos princípios do trabalho coletivo, que só é possível quando o núcleo gestor da escola se comporta como um líder que agrega todos os que fazem parte do processo educativo, disposto a superar seus próprios limites e os desafios postos pelo trabalho compartilhado. Por outro lado precisa estar atento às necessidades da escola, procurando estabelecer articulações e parcerias com os atores sociais em vista da promoção da qualidade da ação educativa.

Falar da gestão escolar democrática à luz da proposta de educação do campo, foi uma experiência muito interessante, pois trata-se de um modelo educacional que pretende colaborar com a formação de cidadãos conscientes e críticos, para que estes contribuam com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde não haja mais exploradores e nem explorados. Portanto, homens e mulheres alimentados pelo conhecimento produzido na escola, tenham a capacidade intelectual de enfrentar a luta



para superar as imposições do regime capitalista e ao mesmo tempo edificar as bases para o horizonte do socialismo.

REFERÊNCIAS

BALEEIRO, Leidijane Fernandes; FEITOSA, Débora Alves. **Educação do Campo no semiárido Brasileiro**: Educação do campo para convivência com o semiárido. Juazeiro: RESAB, 2013.

CARVALHO, Maria Elisian de; PEREIRA, Karla Raphaella Costa. A educação na perspectiva marxiana: elementos para uma proposta emancipatória de educação no campo. In: ZIENTARSKI, Clarice; PEREIRA, Karla Raphaella Costa; FREIRE, Perla Almeida Rodrigues (Org.). **Escola da Terra Ceará**: conhecimentos formativos para a práxis docente do/no campo. Assis: Triunfal, 2016.

KOLLING, Edgar Jorge; CALDART, Roseli Salete. **Caderno de Educação nº14**: Educação no MST - Memória. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

PESSOA, Jany Raquel de Oliveira Pessoas; BARBOSA, Nildelane da Silva. **Gestão escolar na educação do campo**. João Pessoa: UFPB, 2017.

SEDUC MARANHÃO. **Escola Digna**. Caderno de orientações pedagógicas. Gestão escolar, 2015.



A IMPORTÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ENQUANTO NORTEADOR DAS AÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR

SANTOS, Cicera Maria Mamede
Universidade Federal do Cariri (UFCA)
cicera.mamede@ufca.edu.br

SOUZA, Ana Carmita B.
Universidade Federal do Cariri (UFCA)
ana-carmita.souza@ufca.edu.br

SILVA, Wagner Pires
Universidade Federal do Cariri (UFCA)
wagner.pires@ufca.edu.br

Eixo temático 4: Gestão da educação básica e gestão do ensino superior: os desafios da gestão democrática

RESUMO

Este artigo tem por objetivo trazer questões referentes à Gestão Democrática e organização do espaço escolar através do Projeto Político Pedagógico. Trata-se de um estudo de caso, exploratório, de abordagem qualitativa sobre a relação consubstanciada no Projeto Político Pedagógico e a função social preconizada para a escola por teóricos críticos. Por meio da observação participante este trabalho pode averiguar como o gestor pode podar o processo democrático, deixando a discussão do PPP de acordo com as pressões externas que ele representa.

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico. Gestão democrática. Organização escolar.

1 INTRODUÇÃO

A partir da década de 90 grandes mudanças ocorreram em todo o sistema educacional. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9394/96, no seu Artigo 14 preconiza a gestão democrática enquanto modelo de gestão a ser executado em todo território nacional.

A gestão democrática é a princípio consagrada pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras. Ele exige uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões de inclusão e exclusão, reprovação, acesso e permanência do aluno em sala de aula o que vem provocando a marginalização das classes populares. (VEIGA; RESENDE; 1995, p. 17).

Diante da importância que a instituição escolar exerce dentro da sociedade, objetiva-se que a escola bem mais do que acumular conhecimentos, deve estar aberta a construir, a transmitir aos membros da sociedade os saberes sociais, a organização de valores éticos e morais, transformando ideias, práticas e atitudes.



2 A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: A ELABORAÇÃO DO PPP E O PAPEL DO GESTOR

O Projeto Político Pedagógico se refere à organização do trabalho pedagógico da escola em sua totalidade. Pode-se dizer que ele possibilita, aos vários grupos que o elaboram, importantes momentos de reflexão sobre a realidade escolar. É um instrumento que indica o rumo, a direção que a escola deve tomar para cumprir, da melhor maneira possível, suas intenções educativas. Não estamos nunca prontos e acabados, o projeto pedagógico deve ser sempre revisto e melhorado, atualizado, acompanhando assim a dinâmica da instituição escola. Portanto, ele é um dos principais instrumentos legais da gestão democrática.

Numa escola, temos uma série de variantes observáveis, no que tange a estrutura física, social, econômica, pessoal e muitas outras. São essas diferenças que precisam ser levadas em conta na hora de se elaborar um projeto educativo, pois numa comunidade, o professor, embora seja o transmissor de conhecimentos, não pode deixar de lado uma série de experiências vividas pelos alunos, pelo próprio professor enquanto pessoa e toda uma herança sociocultural que, embora possam estar à margem dos processos econômicos, são de vital importância para a sobrevivência da comunidade.

A gestão democrática na escola tem no planejamento a oportunidade de criar um processo participativo amplo, mediante uma articulação conjunta entre os vários setores envolvidos. Segundo Gadotti (2000, p. 4) "A gestão democrática é, portanto, atitude e método. A atitude democrática é necessária, mas não é suficiente. Precisamos de métodos democráticos e exercícios de democracia. Ela também é um aprendizado, demanda tempo, atenção e trabalho."

Para que isso ocorra no espaço educativo, é necessário que cada agente desse processo esteja com seus papéis bem definidos, cada um desempenhando suas funções e agindo colaborativamente (pais, professores, comunidade extraescolar e núcleo gestor). O diálogo, neste processo, é de fundamental importância.

Entender a importância da democracia nesse processo é importante pelo fato de haver duas visões distintas de educação em disputa, o que acaba por refletir-se no PPP. A visão que a escola deve estar atrelada à empresa e servir como simples preparatório para a vida profissional e uma visão na qual a escola tem função bem mais ampla, ao dar todas as ferramentas necessárias ao aluno para que ele possa exercer sua cidadania (LAVAL, 2014).



E ainda, não se pode fazer de democracia sem falar da direção escolar. O dirigente deve estar em contínuo processo de formação assim como toda a equipe escolar, para assim aprender a lidar com as diferenças, com as novidades e mudanças do ensino sem perder o rumo e o controle de seu trabalho. Os programas serão ministrados mediante a participação e a opinião de todos, não deixando de lado, contudo a experiência e a competência dos gestores e dos professores.

O gestor é um elemento importante para o exercício da cidadania, na medida em que ele vê o educando como um ser integral, cujos componentes cognitivos, psicomotores devem ser desenvolvidos de forma equilibrada e harmoniosa. Assim na medida em que o gestor, enquanto educador compreende a importância social do seu trabalho, a dimensão transformadora da sua ação, a importância social, cultural, política e coletiva da sua tarefa, a sua responsabilidade, o seu compromisso cresce.

Ninguém é comprometido, politicamente de uma vez por todas. O compromisso é um ato de amor, que tem de ser renovado diariamente. Na realidade, o ato de educar exige necessariamente uma experiência de renovação diária do compromisso com o ato educativo. (DEMO, 1995, p. 108).

3 METODOLOGIA

Este artigo se caracteriza ainda como um estudo exploratório sobre a relação entre a gestão democrática, consubstanciada no Projeto Político Pedagógico e a função social preconizada para a escola por teóricos críticos. Trata-se de um estudo de caso, que investiga especificamente a elaboração do Projeto Político Pedagógico em uma escola municipal de Juazeiro do Norte, buscando conhecer, entre outras coisas, as condições objetivas dos envolvidos no processo. Para Yin (2005, p. 32), “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real.”

Metodologicamente, é um trabalho de cunho qualitativo, pois tem seu respaldo através das relações dinâmicas que acontecem na sociedade e necessita de uma análise, com relação a Gestão Escolar e o Projeto Político Pedagógico na instituição escolar. As características da pesquisa qualitativa que evidenciam a identificação deste trabalho como tal são suficientemente descritas por Freitas e Jabbour (2011, p. 11): [...] “tem o ambiente natural como a fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; [...] é descritiva; parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve; [...]”

Realizou-se a observação de campo na Escola de Ensino Fundamental Fundação Educacional Rotary, em Juazeiro do Norte. O trabalho de campo foi realizado em um



período de 06 (seis) meses durante o ano de 2017, no qual foi possível assimilar uma série de aspectos relacionados ao dia a dia da instituição escolar e dos principais atores do processo, ou seja, professores, pais, alunos e equipe de gestão escolar.

4 RESULTADOS

Durante a realização da pesquisa, foram observados os momentos de diálogo entre os diversos membros da comunidade escolar, sobre a compreensão que estes tinham a respeito da escola e de sua missão para as com a comunidade atendida pela escola.

É importante notar que as diversas visões a respeito do Projeto Político Pedagógico se faziam representar nos diversos atores participantes, sendo duas posições opostas se fizeram observar durante as discussões: uma que via a escola como uma instituição pragmática, voltada a uma formação atrelada aos desejos do mercado e outra visão que tinha a escola como mantenedora de uma formação humanista, que fomenta uma cultura geral, que prepara os discentes para a cidadania.

O grupo trabalhou o PPP escolar buscando integrar ambas as perspectivas, tendo em vista que para a maioria, elas não eram excludentes. Dessa forma a Escola Rotary assumiu não apenas uma formação pragmática, utilitarista, voltada ao desenvolvimento das competências, mas também uma formação com viés humanistas, apta para formação de cidadãos capacitados a operar os conhecimentos necessários ao bom serviço da sociedade.

Aqui faz-se necessário ressaltar que por ser um gestor indicado pelo executivo municipal, muitas vezes o processo era golpeado por interesses externos ao do ambiente escolar. Essa situação por vezes acirrava os conflitos entre as diferentes visões em debate, pois a pressão que o diretor recebia para atingir metas e resultados pela secretaria de educação, por vezes se refletia em medidas pouco democráticas.

O próprio trabalho de observação, quando dos conflitos, por vezes foi dificultado. Pela insistência dos membros da comunidade para que os pesquisadores fizessem a defesa de um ou outro ponto de vista. Tais demandas eram contornadas, mas por vezes ocasionavam desgastes desnecessários, bem como trouxeram desconfiança do gestor para com a equipe.

Ao fim da observação, quando o PPP, foi concluído e entregue à comunidade, pode-se constatar que por vezes o processo democrático foi comprometido pelas imposições da gestão, o que acabou por gerar um documento que apesar de funcional, acabou por tornar-se pouco satisfatório para boa parte da comunidade escolar.

O gestor acabava por assumir o papel de agente dos interesses externos à comunidade, impactando negativamente o processo e dificultando as saídas



democráticas. O preocupante era observar que alguns grupos acabavam por abdicar a defesa de suas ideias para, por meio de uma aproximação com o gestor, fazer prevalecer seus pontos de vista, isso quando não o modificavam sensivelmente para de acordo com a vontade do diretor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para se obter bons resultados quando se trata da elaboração e execução de um Projeto Político Pedagógico que se queira democrático torna-se necessário que o gestor, embora não possa ser o único responsável pelo processo, seja atuante, contribuinte de conhecimentos e experiências, formando assim uma escola bem estruturada e organizada para que seja possível desempenhar o papel social que lhe é destinado. Fazer uma escola democrática de fato implica uma mudança radical na sua concepção. Precisa-se mudar profundamente a escola adaptando a ação pedagógica ao aprendiz sem renunciar a instruí-lo, fazendo com que cada aluno vivencie tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem, transformando as desigualdades de aprendizagem em êxito escolar e na vida.

Na realidade, a instituição escolar como direito social básico do cidadão, procura satisfazer as necessidades essenciais dos educandos, promovendo-lhes as competências fundamentais necessárias para a plena participação na vida social, política, econômica e cultural do país.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996.

DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. Campinas: Papyrus, 1995.

FREITAS, Wesley R. S.; JABBOUR, Charbel J. C. Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. **Estudo & Debate**, Lajeado, v. 18, n. 2, p. 7-22, 2011. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2148238/mod_resource/content/1/Protocolo%20de%20estudo%20de%20caso.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2018.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Educação Profissional e Tecnológica: legislação**. 6. ed. Brasília, DF: 2005.



VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria G. de (Org.). **Escola:** Espaço do Projeto Político Pedagógico. Campinas: Papirus, 1995.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.



A IMPORTÂNCIA DOS CONSELHOS ESCOLARES PARA A CONSTRUÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

CASTRO, José Ricardo Paula
Universidade Federal do Ceará (UFC)
josericardo.castro@yahoo.com.br

TEIXEIRA, Antônio Braz
Universidade Federal do Ceará (UFC)
brazteixeira@yahoo.com.br

ZIENTARSKI, Clarice
Universidade Federal do Ceará (UFC)
claricezientarski@yahoo.com.br

Eixo temático 4: Gestão da educação básica e gestão do ensino superior:
os desafios da gestão democrática

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir a importância do Conselho Escolar, a partir da consulta a alguns autores sobre o tema "gestão escolar democrática" e contribuir para o exercício da democracia de forma participativa. Para tanto, o presente resumo parte de uma análise sustentada em referencial bibliográfica e documental com uma pesquisa fundamentada em autores como Guarinello (2003), Mendonça (2000), Paro (2001/ 2008), Faoro (2001) e Freire (2008), dentre outros. Conclui-se, diante do estudo realizado, a importância de um conselho escolar atuante e democrático, porém autônomo e suficiente em suas decisões, mas também, que ele seja capaz de regulamentar, em seu regimento, normas relativas à realidade da comunidade em que está inserida.

Palavras-chave: Gestão escolar. Princípios. Democracia.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo discutir a importância do Conselho Escolar, a partir da consulta a alguns autores sobre o tema "gestão escolar democrática" e contribuir para o exercício da democracia de forma participativa. Partimos de uma análise sustentada em referencial bibliográfica e documental com uma pesquisa fundamentada em autores como Guarinello (2003), Mendonça (2000), Paro (2001, 2008), Faoro (2001) e Freire (2008), dentre outros.

O debate sobre a gestão democrática na escola vem ganhando destaque, no Brasil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9394/96, vale salientar que as discussões sobre essa temática tiveram início a partir dos anos 1980 (ALBINO). De acordo com a LDB 9394/96, em seu art. 14, a implantação da gestão democrática na escola pública apresenta dois condicionantes: a participação das comunidades escolar e local



em conselhos escolares e a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola.

Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (LDB. Art. 14) [...]; 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 (LDB. Art. 15) (BRASIL, 1996).

Faz-se necessário conhecer e entender as diversas formas de gestão escolar e seus parâmetros norteadores para garantir seu pleno funcionamento, assim como a implementação dos conselhos escolares que, segundo Guarinello (2003), “constituem-se em instrumentos de tomada de decisões coletiva sendo a própria expressão do Estado e da comunidade.”

Entendendo a gestão da escola como ato participativo de todos que a constituem (pais, estudantes, professores e funcionários), compreendemos que sua construção não pode ser individual, ela deve ser coletiva e traduzir o anseio de todos.

O fortalecimento da participação dos alunos, por meio de grêmios estudantis, por meio da participação no conselho escolar, a construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola, sua autonomia e, por consequência, a discussão e a ampliação de novos métodos de organização e de gestão escolar, torna-se fundamental para a construção de uma cultura de participação e de gestão democrática na escola. Todos esses parâmetros revelariam uma nova relação entre a educação, a escola e a democratização da gestão escolar, com isso constituem um novo aprendizado do ponto de vista político-pedagógico e remetem à novas formas de organização e participação interna e externa à escola.

2 DESENVOLVIMENTO

Uma vez entendida a necessidade da participação da comunidade na gestão da escola pública, seguindo o pensamento de Vitor Paro, encontramos inúmeros obstáculos que muitas vezes nos fazem [re] pensar as razões pelas quais nos dispomos a participar dessa gestão democrática e estarmos, de fato, convencidos da relevância de nossa participação de modo a não desistirmos diante das primeiras dificuldades, pois: “a maior evidência da imprescindibilidade da participação popular nas instâncias onde se dá o oferecimento de serviço pelo Estado parece estar na constatação da fragilidade de nossa democracia liberal [...]” (PARO, 2008, p. 16).



Entendemos que a democratização da gestão escolar implica a garantia progressiva de autonomia à comunidade escolar, materializada na efetiva participação dos diferentes segmentos constitutivos dessa comunidade. Assim, a importância das condições e dos modos de participação dos diferentes representantes da sociedade para a gestão democrática da escola é necessária e, por consequência poderá contribuir com a tomada dessa decisão e da responsabilidade nas unidades escolares. Freire (2008) diz que

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente.

A participação de cada indivíduo que constitui um determinado grupo colegiado será necessária para definir os processos de decisão e deliberação, a organização e as formas de trabalho, seus objetivos e as prioridades da unidade escolar, a autonomia e a identidade escolar e, principalmente, o papel de cada indivíduo envolvido nesse organismo, bem como sua forma de condução para implementação de processos coletivos de decisão do Conselho Escolar que faz parte. Sua participação efetiva nas decisões da escola constitui uma das bandeiras fundamentais a ser defendida por cada representante que constrói o cotidiano escolar. A gestão democrática, nesse sentido, implica, exatamente, na efetivação de novos processos de organização e gestão baseados em processos coletivos e participativos de decisão, sendo o Conselho Escolar um desses instrumentos.

Diante dos argumentos, até então expostos, é necessário também compreender a educação como prática social do indivíduo. Para que esse direito-da participação e gestão democrática, fosse garantido e/ou assegurado ao indivíduo, especialmente no Brasil, muitas lutas foram travadas, a partir da concepção e da expansão da educação como direito de todos.

Albino (2003) chama atenção para o fato que “a partir dos anos 1990, assistimos à intervenção das Agências Internacionais nas políticas públicas brasileiras.” A autora afirma ainda que o Banco Mundial tem grande influência nas políticas educacionais do Brasil, agindo como estrategista do modelo neoliberal de desenvolvimento entre outras participações. Ainda, segundo a autora, mesmo diante de tanta interferência e influência de outros, a escola pública, hoje, assume funções variadas e o professor se vê obrigado a responder a exigências que estão além da sua formação, como, por exemplo, a gestão da escola, a participação em órgãos colegiados e além disso, não tem muitas vezes poder de decisão.



Paro (2001) analisa a influência positiva da escola na vida das pessoas, com o objetivo de direcioná-la a um modelo de escola voltado para a emancipação e a participação democrática. O autor afirma que:

a evidência da influência positiva da organização escolar sobre o comportamento das pessoas pode ser percebida quando se comparam escolas em que foram introduzidas inovações que provocaram maior democratização dos contatos humanos, com situações anteriores, em que as relações eram de mando e submissão. Em duas pesquisas de campo [...] foi possível perceber os efeitos de medidas visando à democratização do ambiente escolar, com a introdução de eleições de diretores, no primeiro caso, e com a ocorrência de uma direção mais democrática, comprometida com os interesses dos usuários, no segundo [...]. Tudo isso propiciou a apropriação de valores de cidadania e o desenvolvimento de comportamentos compatíveis com a colaboração recíproca entre os homens [...] (PARO, 2001, p. 29-30).

Albino (2003) afirma que “os mecanismos de reflexão e decisão com a ampliação da democracia participativa superando a democracia representativa” são necessários. Embora se saiba que é necessário que cada organismo colegiado da escola (Conselho Escolar, Conselho de pais, Grêmios estudantis) e seus entes constituintes conheçam e busquem sua efetivação, pois de nada adiantará a constituição desses organismos se ele não for efetivo e atuante. E, quanto mais democrática, maior a possibilidade de obter sua meta maior, que é o sucesso da gestão escolar e o sucesso da aprendizagem do aluno.

3 CONCLUSÕES

Concluimos, diante do estudo realizado, a importância de um conselho escolar atuante e democrático, porém autônomo e suficiente em suas decisões, mas também, que ele seja capaz de regulamentar em seu regimento normas relativas à realidade da comunidade em que está inserida.

Percebemos que, de acordo com o estudo realizado, o sucesso e permanência do aluno na escola dependem ou dependerá muito de ações conjuntas de todos os que compõem a comunidade escolar. A tomada de decisões para a melhoria da qualidade do ensino estará ligada diretamente aos anseios e às ações da sociedade e à democratização, bem como o acesso e a permanência na escola, - não compreendendo necessariamente estes apenas, como qualidade nem como critério de democracia. A educação precisa caminhar lado a lado com esses princípios de democratização e o conselho escolar será de fundamental importância na promoção dessa tomada de decisões, como um desses segmentos.

Com isso e com o objetivo de apresentar parâmetros para que a escola tenha uma gestão que envolva a participação ativa de toda a comunidade que a compõe e



no sentido de assegurar condições favoráveis ao aprendizado do aluno, bem como uma gestão democrática participativa, é necessário discutir, no âmbito escolar, os aspectos econômicos, políticos e sociais da realidade em que está inserida a escola.

A escola deve estar atenta ao fato de que crianças e jovens vivem em contextos socioeconômicos que os colocam em situação de vulnerabilidade e risco social. Muitos transformam-se em ambulantes, catadores de lixo, carregadores de compras, empregadas domésticas, babás etc., muitos deles constrangidos a fazer "bicos" para auxiliar no orçamento familiar. Por fim, a escola pode propiciar e/ou proporcionar a organização de situações que favoreçam ao aluno efetivar aprendizagens que os levem a valorizar sua história e a de sua classe social.

Assim, a escola pode realizar atividades que despertem a participação, a compreensão da democracia e a vivência mais plena como ser humano sensível e a produção cultural e social da humanidade.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Sandra Maria. **Políticas de democratização da gestão escola**. 2012. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_sandra_maria_albino.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2012.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

FAORO, Raymundo. **Os Donos do Poder. Formação do Patronato Político Brasileiro**. 3. ed. São Paulo: Globo, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GENTILI, Pablo; SILVA Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

GUARINELLO, Noberto L. Cidades-Estado na Antiguidade Clássica. In: PINSKY, Jaime; Carla Bassanezi. **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

MARQUES, Mário Osório. Os paradigmas da educação. **RBEP**, Brasília: MEC, v. 73, n. 175, p. 547-565, 1992.

MENDONÇA, Erasto F. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas: Laplanne, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**: cadernos 1, 2, 4, 5, 10. Brasília, DF, 2005.

PARO, Vitor H. **Escritos Sobre educação**. 1. ed. São Paulo: Xamão, 2001.



PARO, Vitor H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2008.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Autores Associados, 2008. Edição comemorativa.



ANALISANDO A GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

AMORA, Janiele Tores de Matos
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
janieletores@ymail.com

Eixo temático 4: Gestão da Educação Básica e Gestão do Ensino Superior:
os desafios da gestão democrática

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal identificar a gestão democrática em seu processo participativo, bem como abordar o que é gestão democrática e a sua história; visa elencar a participação escolar na gestão democrática e apresentar um breve entendimento sobre a profissão professor. A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da escola.

Palavras-chave: Gestão. Democracia. Escola.

1 INTRODUÇÃO

Considera-se a educação um agente promotor de mudança social, aproximando-se do dia-a-dia do aluno, e despertando-lhe maior empenho pelo processo de estudo. Essa prática favorece um processo interativo a partir de diferentes relações e integrando o conhecimento, desenvolver competências e habilidades.

A escola sempre foi delineada por uma organização curricular unidimensional que privilegia as especificidades das áreas dos conhecimentos, resultando em uma maior valorização dos conteúdos do que o desenvolvimento de competências e habilidades.

Justifica-se, pois, a função social do ensino, faz parte de um modelo que prepara o indivíduo que se quer formar e seguir um padrão de sociedade, que define o ideal de cidadão por está em um acelerado processo de conhecer. Isso porque o aluno é visto como sujeito ativo de seu processo de aprender na busca de responder aos desafios que lhe são atribuídos profissionalmente.

O objetivo geral deste estudo é o de analisar a gestão democrática participativa, contextualizando os conceitos de gestão escolar e a transformação que ocorre dentro da escola de forma que a comunidade local possa atuar de forma participativa, elevando o conceito da escola com suas ideias, para assim, melhorar os índices de aprendizagem. A metodologia baseou-se em pesquisa bibliográfica, organizado através de fichamentos, esquemas e, em seguida, deu-se a elaboração do artigo para registro e sistematização da pesquisa.



2 DESENVOLVIMENTO

Fator importante da escola, a gestão escolar é capaz de constatar os problemas escolares, utilizando estratégias globais e desenvolvendo ações para o progresso da educação.

Existem duas características em que a gestão escolar utiliza a democratização da escola: nas atividades administrativas, com a participação do conselho escolar e na socialização, divulgação e produção do saber.

A lei de diretrizes e bases afirma como objetivo, a participação na construção de escola democrática, mas quando se passa a analisar, o que se pode constatar é sua ausência em relação a esse processo (SILVA, 1996). O sistema educacional usa a burocracia para exercer funções controladoras, causando danos ao programa, além da má formação dos gestores, ocasionando a privatização do sistema.

Dessa forma pessoas ligadas à educação, devem trabalhar para transformar a escola burocrática em democrática, contribuir para que esse sistema seja modificado de forma a melhorar o projeto democrático.

Conforme as definições contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB (BRASIL, 1996, p. 23):

Art. 14 Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades 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.

Os artigos da LDB exigem uma maior participação da escola, alunos e pais, despertando o interesse pela educação de qualidade, desenvolvendo profissionais e programas de qualificação, motivando-os a participarem desse projeto, sem esquecer os principais elementos de forma a garantir o total aproveitamento do sistema.

O artigo 205 da Constituição Federal cita o seguinte: "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."

Onde estabelece como dever da família e do estado, direitos e deveres de toda e qualquer pessoa a educação. Que também é citada na LDB (BRASIL, 1996): "a gestão democrática educacional se liga a elaboração de políticas educacionais, uso de recursos, períodos avaliativos e a política educacional, de forma a garantir a qualidade da educação."



O gestor escolar deve saber identificar a causa de conflitos e resolvê-los, ter um bom desempenho na administração para garantir o avanço da educação. Tendo em comum com toda entidade educacional o papel de estabelecer uma gestão democrática e que a escola seja sempre respeitada e qualificada. A democratização da escola é a proposta mais estudada em ações educacionais, todas as pessoas envolvidas na educação, necessitam dessa mudança democrática.

A escola democrática tem suas ações desenvolvidas para prestar serviços de maneira democrática. Podemos citar como exemplo o conselho escolar, ele funciona com instrumento de democratização.

Segundo aborda Paro (2000, p. 39):

Minha experiência em pesquisas de campo tem evidenciado que é precisamente nas escolas cuja direção adota, e procura implantar entre funcionários e professores, uma postura de abertura, de respeito aos usuários e de participação dos pais como sujeitos, que o conselho tem logrado funcionar de forma mais efetiva.

Freire (1997) descreve o Brasil como um país autoritário e repleto de desigualdades, a população tem uma carência de políticas públicas e quando se fala em educação, apenas se tem como prioridade a distribuição de recursos.

O educador não deve preocupar-se apenas com a absorção de informações por parte dos alunos, mas também com seu processo de formação, com sua cidadania, para isso é necessário que este se conscientize que seu papel é de facilitador, procurando compreender também os problemas e sentimentos dos alunos, para que assim possam levá-los à autorrealização. Freire (1996, p. 96) elucida que:

[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma *cantiga de ninar*. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

Tendo em vista que o grande objetivo da escola não é somente a transmissão de conhecimentos, mas sim, formar cidadãos preparados para viver em um mundo cada vez mais dinâmico, com diferentes valores e culturas, os desafios da escola estão voltados justamente para este fator, buscar o melhor caminho para atingir esse objetivo. Para tanto, a escola deve estar preparada para vivenciar situações inusitadas decorrentes do fato de se está lidando com relações: humanas, culturais, de poder, respeito, ética, de direitos e deveres.

O gestor educador deve ser capaz de proporcionar aos colaboradores uma visão das riquezas desconhecidas, proporcionando aos mesmos as percepções de progresso, o gosto pelo esforço, o prazer e a responsabilidade no trabalho. Ressalta-se que “o que



mais determina um homem a aperfeiçoar-se é sentir-se compreendido e encorajado pelo seu chefe." (FREIRE, 1996, p. 98). Exige um profissional, o coordenador pedagógico, que esteja antenado com todas as novidades da área, e com um enorme conhecimento do conjunto escolar, ou seja, conhecimentos acerca de quem são os alunos, quais as suas dificuldades, como os professores estão trabalhando e se precisam de auxílio na formação em serviço, o que os alunos estão aprendendo, e o que a escola está fazendo para ajudar aos alunos que ainda não chegaram ao nível desejado. É essencial que este profissional consiga estimular toda a equipe escolar, bem como moderá-la quando necessário.

A liderança trata-se da prestação de um serviço de qualidade, onde o coordenador tem como função unir as partes dispersas, evidenciar as coisas boas, participar do dia-a-dia, avaliar rumos, dá ideias com base nas necessidades, estimular as práticas criativas de alunos e professores e apoiar o diretor para que este consiga cumprir sua tarefa de construir caminhos para a escola junto com a comunidade.

O mundo está na era da globalização, a escola encontra-se inserida nesse contexto, atuando frente a desafios que o gestor do século XXI terá que enfrentar, onde surge a necessidade de uma reconstrução de conhecimentos, assim como a forma de administrar do gestor escolar.

Ambicionar uma escola inovada, onde o conhecimento torne-se alvo principal, estimular e motivar o aluno a pensar, ser crítico, através de uma ação consciente e com esclarecimentos sobre o assunto, leva esses alunos a sentirem-se parte integrante do grupo, resultando na sua permanência dentro da escola.

Luck (1998, p. 15) cita:

Organizações democraticamente administradas inclusive escolas – os funcionários são envolvidos no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões, no estabelecimento e manutenção de padrões de desempenho e na garantia de que sua organização está atendendo adequadamente às necessidades do cliente.

A confiança, no potencial de sua equipe, é fundamental para o desenvolvimento da instituição, pois demonstra uma organização unida em prol dos mesmos objetivos, o que facilita uma comunicação mais direta e eficaz, para solucionar ações cometidas, o que proporciona um relacionamento de cumplicidade entre líder e liderados.

O desenvolvimento de equipe é uma dimensão básica do estilo de gestão participativa. O diretor eficaz é um líder que trabalha para desenvolver uma equipe composta por pessoas que conjuntamente são responsáveis por garantir o sucesso da escola.

Segundo Luck (1998, p. 45): "A equipe modelo de liderança se assenta em três pedras fundamentais: a) a criação de uma equipe com responsabilidade compartilhada;



b) desenvolvimento contínuo de habilidades pessoais; c) a construção e a determinação de uma visão de conjunto."

A gestão participativa aumenta as chances das tarefas serem executadas com eficácia. Na medida em que um grupo unido busca novas oportunidades, há uma troca mútua de conhecimentos conseguindo detectar os problemas que ocorrem na escola. Cada indivíduo sente-se comprometido e motivado a resolvê-los da melhor maneira possível, para o próprio bem da escola.

3 CONCLUSÕES

De acordo com os estudiosos do tema, observa-se que para se efetivar uma gestão realmente democrática, é necessário conhecer o cotidiano da escola, realizar reuniões com os pais, com o corpo docente e fazer observações de como estão sendo desenvolvidas às ações desempenhadas pela escola, acompanhar a avaliação dos alunos e observar os resultados.

A construção da escola democrática passa por longo período de conscientização que deve ser refletido entre gestor, equipe pedagógica, professores, funcionários, alunos, pais de alunos e comunidade em geral, com objetivo de um papel mais participativo desses sujeitos a se comprometerem com o processo de mudança.

Para que a escola democrática se efetive, é necessário que dentro da instituição, apontem caminhos como, conscientizar primeiramente a comunidade escolar para essa transformação; proporcionar um ambiente favorável; usar estratégias para que os alunos se envolvam, através de uma participação que favoreça essa compreensão; os pais se integrem à escola, não apenas para acompanhamento do rendimento escolar ou comportamento de seu filho, mas de uma forma que possam colaborar da melhor forma possível, sendo chamada a mesma por razões de cooperação e compromisso com a qualidade de ensino desenvolvida na instituição.

Enfim, é primordial que aconteça um esclarecimento, junto aos pais e a comunidade, a respeito do que é e como se realiza uma gestão democrática, através dos projetos existentes e inclusive do Projeto Político Pedagógico da escola. É de suma importância para democratização do ensino que gestores e docentes sejam coparticipantes desse processo tendo sempre como foco o produto final, que é a aprendizagem dos educandos, globalizando dessa forma as esferas sociais, políticas e cognitivas.



REFERÊNCIAS

ALONSO, Myrtes. A administração educacional e os desafios da modernidade. **Revista Brasileira de administração da Educação**, Brasília, DF: Anpae, v. 11, n. 1, jan./jun. 1995.

BRASIL. **Constituição**. República Federal do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 05 out. 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

DINIZ, Maria do Socorro. **Professor de geografia pede passagem**: alguns desafios no início da carreira. 1998. Tese (Doutorado)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GOLD, J. **A empresa que aprende baseada no conhecimento**. São Paulo: Ática, 1995.

GRAU, Eros Roberto. A Constituição brasileira e as normas programáticas. **Revista de Direito Constitucional e Ciência Política**, Rio de Janeiro: Forense, ano III, n. 4, p. 40-47, jan./jun. 1985.

LÜCK, Heloisa. **A escola participativa o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP & A, 1998.

MACEDO, Roberto. **Seu diploma, sua prancha**: como escolher a profissão e surfar no mercado de trabalho. São Paulo: Saraiva, 1998.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino**: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

SILVA, Jair Militão. **A autonomia da escola pública**. São Paulo: Ática, 1996.

TENÓRIO, Fernando Guilherme. **Flexibilização organizacional, mito ou realidade?** Rio de Janeiro, 2000.

WICK, Calhoun W.; LEÓN, Lu Staton. **O desafio do Aprendizado. Como fazer sua empresa estar sempre à frente do mercado**. São Paulo: Nobel, 1997.



CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES INICIAIS SOBRE O CME DE PAÇO DO LUMIAR – MA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

SANTOS, Regiane Andrade dos
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
regianeandrade10@gmail.com

CARDOZO, Maria José Pires Barros
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
zezecardozo@ufma.br

FIGUEREDO, Eweny Cristina Moraes
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
ewenycmf@hotmail.com

Eixo temático 4: Gestão da educação básica e gestão do ensino superior:
os desafios da gestão democrática

RESUMO

Este trabalho apresenta dados parciais de uma pesquisa sobre o papel dos conselheiros no Conselho Municipal de Educação de Paço do Lumiar-MA, criado pela Lei municipal nº 486 de abril de 2013. Utilizou-se a pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico-documental. Conclui-se que o CME é um órgão legalmente instituído para garantir a participação autônoma dos processos de gestão da educação pública, porém na prática os mecanismos da gestão democrática ainda encontram limites para sua materialização.

Palavras-chave: Conselho Municipal de Educação. Representação social. Participação. Políticas educacionais.

1 INTRODUÇÃO

A partir dos anos 80 do século passado, os debates em torno da gestão democrática da educação pública começam a emergir como resultado da abertura política, do relativo fracasso da gestão centralizada e da tendência mundial de democratização, exigindo-se novos padrões de administração da educação.

No final da década de 1980, a luta por um processo de redemocratização ganhou mais força, tendo em vista a participação da sociedade em espaços decisórios. Tal perspectiva ampliou-se por meio da Constituição Federal de 88, que veio significar um avanço nas garantias de direitos sociais a partir da descentralização e participação popular nos processos decisórios.

Nesse processo os Conselhos representam uma possibilidade de descentralização de poder, por meio da participação da sociedade civil nas políticas públicas. Prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB- 9.394/1996, art. 3º inciso VIII, a qual prevê como



princípio a “gestão democrática do ensino público, na forma da Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. E, estabelece no art. 14, inciso II a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.” (BRASIL, 1996). Estes conselhos foram implantados, desde então, em várias escolas e contextos municipais do país.

Nessa conjuntura, o grupo de pesquisa “Políticas, Gestão Educacional e Formação Humana” vinculado ao Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), tem pesquisado a Gestão educacional sobre o título “Gestão democrática do ensino público: mapeamento das bases normativas e das condições político- institucionais dos Sistemas Municipais de Ensino do Maranhão.” Com o objetivo de analisar o quadro normativo e as condições político institucionais relativos a gestão democrática do ensino público no âmbito dos Sistemas Municipais de ensino. Nesse sentido, como atividade do grupo de pesquisa, a nossa participação no VIII Encontro Estadual dos Conselhos Municipais de Educação do Maranhão com o tema: EDUCAÇÃO BRASILEIRA: desafios e perspectivas à luz da BNCC em agosto de 2018, organizado pela União dos Conselheiros Municipais de Educação- UNCME em São Luís, contribuiu para ampliação do debate e reflexões sobre o papel e os desafios dos conselheiros, ou seja, dos representantes sociais das políticas educacionais. Dessa forma, além de múltiplos, os desafios são bastante complexos, o que implica responsabilidade, compromisso, e constante atualização do conhecimento e da prática dos conselheiros, tendo em vista uma educação pública com mais qualidade social para todos. Sendo assim, não basta ser conselheiro eleito em um processo democrático de votação. É preciso antes de tudo, ser responsável e está instrumentalizado para o desenvolvimento político da função, representando bem a sociedade em defesa da educação como direito social.

Para tanto, com o objetivo de analisar o papel dos conselheiros no Conselho Municipal de Educação de Paço do Lumiar-MA, utiliza-se um enfoque metodológico qualitativo de cunho bibliográfico, documental. Apresenta-se o percurso histórico de surgimento dos conselhos, a análise das bases legais do Conselho Municipal de Paço do Lumiar-MA e sua configuração ao longo do tempo, além da relação com a democratização das decisões no contexto da formulação e gestão das políticas públicas da educação municipal.

2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DOS CONSELHOS DE EDUCAÇÃO

As primeiras iniciativas de criação de um Conselho de Educação no Brasil, incluído à estrutura da administração pública, ocorreu na Bahia, em 1842. Posteriormente, já em 1846, a Comissão de Instrução Pública da Câmara de 1846 propôs a criação do Conselho Geral de Instrução Pública. “Em 1870, o ministro do Império Paulino Cícero, retoma a proposta



inicial renomeando este Conselho como Conselho Superior de Instrução Pública." (REIS, 2004, p. 45).

No decorrer do processo de criação, outras propostas específicas foram encaminhadas, dentre elas, a criação de um Conselho Superior de Instrução Nacional pelo então ministro da época Leôncio de Carvalho, sendo esta encaminhada por Rui Barbosa em 1882.

O Conselho Superior de Educação se concretiza em 1911, com a criação do Conselho Superior de Ensino, pelo decreto 8.686/11, sendo convertido a seguir em Conselho Nacional de Ensino, mediante decreto 16.782-A/25, depois em Conselho Nacional de Educação (CNE), decreto 19.850/31 e, finalmente, Conselho Federal de Educação (CFE) e Conselho Estadual de Educação (CEEs), promulgados pela Lei 4.024/61. Surgem, posteriormente, os Conselhos Municipais de Educação (CMEs), criados pela Lei 5.692/71 (REIS, 2004).

Os Conselhos Municipais de Educação datam da década de 80. Trata-se de uma referência legal na Constituição de 1988. Diante de sua legalização, passam a desenvolver de forma legítima a sua autonomia como instância que tem a função própria, não mais delegadas pelos Conselhos Estaduais, mas articulada a esses no desenvolvimento das ações do seu sistema educacional. Nesse contexto, os municípios foram incluídos formalmente no rol dos responsáveis pela administração do ensino de 1º grau, mas sem uma política descentralizadora (SILVA, 2001, p. 18).

De acordo com Reis (2004, p. 43), os Conselho Municipais de Ensino, "antes com funções delegadas pelos Conselhos Estaduais de Educação, passaram a ter funções próprias relativas ao seu sistema de ensino, de forma autônoma em seus espaços de atuação." Um movimento importante de descentralização das decisões das instâncias macroestruturais nacionais, estaduais para aquelas mais próximas das realidades socioeducacionais.

Dessa forma, a efetiva autonomia municipal em matéria de educação é a democratização da gestão educacional, na qual se abrem espaços para a participação, deliberação e corresponsabilidade na formulação das políticas públicas da educação municipal, principais desafios dos órgãos constituídos para tal, como os Conselhos Municipais de Educação.

Nesse contexto, ressalta-se o papel do Conselho Municipal de Educação de Paço do Lumiar-MA, que foi criado por meio da LEI nº 486 de 02 de abril de 2013, com o objetivo de proceder à estruturação do Sistema Municipal de Educação, no âmbito do município. O CME de Paço do Lumiar baseia-se na "Constituição Federal, na Lei 9.394/96- Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Constituição Estadual e na Lei Orgânica do Município." (PAÇO DO LUMIAR, 2013).



No âmbito de sua competência o Conselho Municipal de educação,

[...] é um órgão permanente, colegiado, e de decisões e de análises dos problemas da Educação do Município e tem caráter democrático, participativo e autônomo. Constitui-se, portanto, como órgão deliberativo, consultivo, normativo e fiscalizador do cumprimento das ações educativas previstas no Plano Municipal de Educação [...] atuará sempre em que necessário em parceria com o Conselho Estadual de Educação e com o Ministério Público Estadual, bem como com outras instituições da Sociedade Civil, constituindo-se assim como um instrumento mediador entre esta e o Poder Público Municipal. (PAÇO DO LUMIAR, 2013).

Desse modo, entre conceitos básicos que permeiam as práticas dos conselheiros na garantia de uma gestão democrática da escola pública está a autonomia entendida segundo Gadotti (1997, p. 47) como a “criação de novas relações sociais que se opõem as relações autoritárias existentes.”

Nesse sentido, o Conselho Municipal de Educação surge legalmente como um artifício de descentralização da gestão democrática, a fim de garantir a partilha de poder entre o Estado e os sujeitos sociais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Conselho Municipal de Educação de Paço do Lumiar – MA, de acordo com a análise da Lei de sua criação, aparenta ser um órgão fundamentado na gestão democrática, pois essa lei dispõe que as suas bases legais de criação e organização estão fundamentadas nas principais legislações nacionais, estaduais e municipais.

A partir de sua criação, o Conselho Municipal de Educação, em articulação com o seu Sistema de Ensino e demais instâncias educacionais (Conselho Estadual de Educação, Ministério Público Estadual, instituições da Sociedade Civil), deve participar da gestão das políticas públicas da educação, tendo em vista a sua melhoria.

Sendo assim, a garantia de uma educação de qualidade, que seja eficaz para todos os seus cidadãos, está diretamente ligada à proposta de uma gestão democrática, à implementação de seus princípios e da ação consciente e responsável dos representantes da sociedade, pois diante da complexidade social e educacional, a participação é essencial para assegurar que os desafios da educação pública sejam superados.

Pensar na organização da escola pública é também refletir sobre a criação de espaços, mecanismos de participação e democratização, compartilhamento de ideias, autonomia, descentralização do poder e das decisões, caminhos esses indispensáveis para a construção de processos democráticos no âmbito da gestão dos municípios.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20, dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 set. 2018.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PAÇO DO LUMIAR. **Lei n. 486**, de 03 de abril de 2013. Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. Câmara dos Vereadores, 2013.

REIS, Maria Amélia de Souza. Aproximações e distanciamento entre o Conselho Estadual de Educação e os municípios. In: SCHEINVAR, Estela; ALGEBAILÉ, Eveline (Org.). **Conselhos participativos e escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 41-60.

SILVA, Sebastião Orlando da. Estilo de administração de secretários municipais de educação de três municípios do Estado de São Paulo em processo de municipalização do ensino. In: GIUBILEI, Sonia (Org.). **Descentralização, municipalização e políticas educativas**. Campinas: Alínea, 2001. p. 17-34.



DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL NA ÓTICA DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

RODRIGUES, Rute Soares
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
rutte.sr@gmail.com

SANTOS, Wanderson Baia
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
wbaia@gmail.com

Eixo temático 4: Gestão da educação básica e gestão do ensino superior:
os desafios da gestão democrática

RESUMO

O presente estudo traz análises a respeito de alguns municípios da microrregião de Araguaína que compõem a mesorregião ocidental do Estado do Tocantins, referente à materialização do princípio da gestão democrática, definido no artigo 206 da Constituição Federal, no artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no artigo 2º do Plano Nacional de Educação, considerando a dinâmica de participação na ótica dos conselhos municipais de educação, variáveis e aspectos do processo de democratização da gestão educacional no país.

Palavras-chave: Participação. Gestão democrática. ObSPE.

1 INTRODUÇÃO

Para Albuquerque (2011), o direito a educação vem acompanhado pela gestão democrática que se caracteriza como elemento capaz de promover a cidadania na escola pública, pois, a efetiva participação contribui para o processo democrático e as práticas educativas.

Participação, portanto, é a tônica que deve direcionar o desenvolvimento das ações do Conselho Municipal de Educação (CME), bem como outros espaços e mecanismos, pois, como enfatiza Bordenave (1985), se queremos a transformação da realidade, é preciso ação do o envolvimento das pessoas.

A gestão democrática é um princípio da legislação brasileira, porém “é preciso que a normatização seja uma construção social e que seja efetivada.” (POLI; LAGARES, 2017, p. 837).

Assim, compreender a sistemática de funcionamento dos espaços e mecanismos que envolvem o CME nos municípios nos possibilita situar como as normas no âmbito dos sistemas municipais de ensino estão sendo trabalhadas com vistas à implementação da gestão democrática.



Este trabalho, com resultados parciais, objetiva identificar a atuação dos CME e a visão de conselheiros docentes e representantes da sociedade civil sobre a dinâmica de participação e compreensão da estrutura e autonomia que o ente da federação dispõe com respaldo legal, como se observa nos artigos 11 e 18 da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996).

A pesquisa compreendeu-se de dois momentos, sendo o primeiro com o levantamento de atos normativos para verificar, principalmente, quais e quantos municípios possuíam lei de sistema e CME funcionando. No segundo momento, foi realizada a aplicação de um questionário aos conselheiros representantes dos professores e outro da sociedade civil nos municípios com CME. Os dados foram coletados por meio de contato telefônico, e-mail e WhatsApp.

A partir daí, foi possível fazer apontamentos concernentes à atuação e participação do CME no que se refere a organização da educação municipal na perspectiva democrática.

2 DESENVOLVIMENTO

Considerando que a gestão democrática é um princípio fundamental para a organização da educação, a qual Poli e Lagares (2017, p. 845) explicam que poderá ser útil para o enfrentamento dos dilemas e conflitos educacionais:

[...] a gestão democrática na política pública é, sobretudo, formativa, pois, especificamente na educação, implica: mediação de conflitos; escuta de projetos opositores; esforço tensionante para formulação de antítese e síntese; possibilidade de lidar com escolhas equivocadas, ainda que coletivas, para aprender com os próprios erros. Significa, cotidianamente, fazer o enfrentamento dos dilemas advindos de um processo que se dá em meio a concepções e projetos societários diversos, sensibilizados para a ideia de que as chances sejam constitutivas dos próprios dilemas.

Partindo dessa premissa, observa-se que a gestão democrática, nos municípios analisados, vem enfrentando alguns dilemas e conflitos que colocam em cheque a própria atuação do CME como instância normativa, deliberativa, propositiva, mobilizadora, consultiva e fiscalizadora, pois, os dados apontam que as oportunidades de participação da sociedade, no que se refere à tomada de decisões para a educação municipal, são consideradas parcialmente adequadas em razão de ser um trabalho voluntário, da falta de divulgação das reuniões e das poucas condições oferecidas para que se tenha um engajamento consistente e propositivo.

Os dados foram levantados na mesorregião de Araguaína, Estado do Tocantins, composta por 17 municípios, dos quais seis disseram possuir lei de sistema e CME instituído,



correspondendo a 35% do total. A partir desse levantamento, foram coletadas informações desses seis municípios, constatando-se que: três demonstraram ter uma atuação frequente e minimamente organizada; dois demonstraram funcionar, mas não com regularidade; e um município identificou que estava em processo de escolha de novos membros, por haver encerrado o mandato, e, enquanto aguardava-se nova composição, as atividades ficaram suspensas e sem operacionalidade.

Considerando os cinco municípios nos quais os conselhos têm certa regularidade na sua atuação, três municípios pesquisados responderam aos questionários e deram a sua contribuição. No que se refere à escolha de diretor escolar, deixaram claro que não há eleição direta para diretores das escolas da sua rede, e a indicação do cargo continua sendo política, o que poderá comprometer a gestão democrática do ensino público.

Nota-se então, que as poucas oportunidades para a participação da sociedade nos processos de tomada de decisão, no campo educacional, se mostram parcialmente adequadas, segundo a maioria dos conselheiros que participaram da pesquisa, e que os espaços e mecanismos institucionalizados de participação ainda não têm atuação efetiva e autônoma com condições de propiciar deliberações que de fato possam subsidiar o Estado, bem como conduzir as políticas educacionais de acordo com o princípio da gestão democrática.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, com resultados parciais, mostra que apenas 29.4% dos municípios da mesorregião de Araguaína possuem CME instituído e funcionando com alguma regularidade, e que os espaços e mecanismos de participação demonstram fragilidade.

O conselho escolar, apesar de existir no âmbito de algumas unidades escolares, não é uma realidade consolidada e nem sempre conhecida, principalmente, pelos conselheiros que representam a sociedade civil, que em sua maioria não tem atuação direta no âmbito educacional e, portanto, não tem familiaridade e a real compreensão desse elemento como necessário ao ambiente escolar.

Ademais, outros mecanismos e espaços de participação relevantes para a gestão democrática educacional como Projeto Político Pedagógico, Fórum e Conferência Municipal de Educação, apesar de existirem em alguns municípios, ainda se mostram pouco efetivos. O Grêmio Estudantil só foi identificado em um município dos três que responderam à pesquisa.

Portanto, os dados mostram que, na prática educacional, o princípio da gestão democrática não tem sido efetivado, porque depende do conjunto de elementos, espaços



e mecanismos que, apesar de institucionalizados em alguns casos, não estão funcionando adequadamente ou se mostram muitas vezes ineficientes, frágeis, sem autonomia e pouca participação da sociedade, comprometendo as bases da gestão democrática na educação básica.

REFERÊNCIAS

- ALBURUERQUE, Ana E. M. de. **O processo de institucionalização do princípio da gestão democrática do ensino público**. 2011. 301 p. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.
- BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 05 out. 1988.
- BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- LAGARES, Rosilene et al. Planejamento da Educação Municipal no Tocantins: Processos de Construção de Planos, Regime de Colaboração, Gestão Democrática. **Revista Interações**, n. 35, p. 75-86, 2015.
- POLI, Luzenir; LAGARES, Rosilene. Dilemas da Gestão Democrática da Educação Frente ao contexto da Nova Gestão Pública. **RBPAE**, v. 33, n. 3, p. 835-849, set./dez. 2017.



DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ENSINO PÚBLICO: DELINEAMENTOS NO PLANO FORMAL-INSTITUCIONAL EM SANTA CATARINA

SANTOS, Aline Bettiolo dos
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
a.bettiolo.santos@unoesc.edu.br

NARDI, Elton Luiz
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
elton.nardi@unoesc.edu.br

Eixo temático 4: Gestão da educação básica e gestão do ensino superior:
os desafios da gestão democrática

Financiamento: Capes¹

RESUMO

O trabalho tem por objetivo analisar em que termos e condições os sistemas municipais de ensino catarinenses que adotam a eleição direta para diretores escolares situam-na, no plano formal-institucional, em seus projetos locais de educação. Com base em análise documental e uma abordagem crítica, destaca que o mecanismo eletivo ocupa lugares distintos nas propostas de gestão dos municípios, o que tem a ver com diferentes perfis dessa gestão, possíveis de serem delineados com base nos documentos.

Palavras-chave: Gestão democrática. Sistemas municipais de ensino. Eleição para diretores. Plano formal-institucional.

1 INTRODUÇÃO

A democracia capitalista é marcada por limites e aparência de incluir maiorias, embora sua essência liberal não as admita, como bem lembra Coutinho (2002). Ademais, de acordo com Wood (2003), nesse contexto a igualdade civil coexiste com desigualdade social e não a modifica. Dessa forma, é possível considerar que uma participação restrita das maiorias, bem como a manutenção da desigualdade social, constituem alguns desses limites.

Com base em Dallari (1984), entendemos participação política como oportunidade de sujeitos tomarem parte nos processos decisórios. Isso se opõe à participação em sentido restrito, de apenas fazer parte desses processos. Participação política, portanto, corrobora a perspectiva de socialização do poder, mas dentro dos limites da democracia capitalista, afasta-se da verdadeira democracia, sinalizada por Marx. É, portanto, nessa acepção de

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.



democracia que a contradição entre Estado e sociedade civil poderia ser superada, com a fusão de ambos os elementos.

Todavia, para além do determinismo da democracia capitalista que reforça a aparência natural dos princípios liberais, consideramos neste estudo que a dimensão do plano formal-institucional pode ser sinalizadora de esforços na direção de um processo de democratização, tendo como horizonte a socialização da participação política e do poder. Se, por um lado, estamos cientes de que essa socialização implica uma mudança estrutural, por outro lado, de acordo com Duriguetto (2011), entendemos que a dimensão formal-institucional constitui um nível de democracia e instrumento para a democracia substantiva.

No Brasil, a partir dos anos 1980 o tema da democratização da gestão e o plano formal-institucional ganharam destaque no país, fruto de correlação de forças e de uma manifestação de contraponto à lógica do sistema. O destaque pode ser evidenciado em documentos, como a Constituição Federal de 1988, a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Nesse sentido, o pressuposto é de que o plano formal-institucional oferece indícios acerca da densidade das propostas de gestão democrática e das inclinações à reprodução de modelos de democratização, sintonizados ou mesmo submetidos à lógica do sistema.

Assim posto, o presente trabalho tem por objetivo analisar em que termos e condições os sistemas municipais de ensino catarinenses que adotam a eleição direta para diretores escolares situam-na, no plano formal-institucional, em seus projetos locais de educação. O processo metodológico da pesquisa da qual deriva este trabalho compreendeu o exame da legislação dos municípios catarinenses que institucionalizaram seus sistemas de ensino entre 1997 e 2016, tendo sido a focalização no fenômeno da eleição de diretores escolares o ponto de partida para as análises dos documentos. Dos 280 municípios com sistemas de ensino institucionalizados, 23,2% deles possuem a eleição de diretores comportada em princípios de gestão democrática e/ou como mecanismo de participação.

2 RESULTADOS

Ao compor um agrupamento dos municípios em três diferentes conjuntos, a referência de fundo consistiu na identificação da eleição de diretores como parte de um projeto orgânico, com unidade, de gestão democrática da escola pública, razão pela qual buscamos por um perfil da aparência dessa gestão segundo elementos colhidos dos documentos municipais. Na Tabela 1 constam os percentuais de municípios agrupados



em três conjuntos, segundo características de seus projetos de gestão democrática, evidenciados no plano formal-institucional.

Tabela 1 – Agrupamentos de municípios conforme a arquitetura do projeto de gestão democrática no plano formal-institucional

Conjunto 1 Eleição prevista nos documentos e sem regulamentação	Conjunto 2 Eleição prevista nos documentos e com regulamentação, mas sem unidade	Conjunto 3 Eleição prevista nos documentos com regulamentação e com unidade	Total
44,6%	44,6%	10,7%	100%
(29 municípios)	(29 municípios)	(7 municípios)	(65 municípios)

Fonte: Legislação de municípios de Santa Catarina – Banco de dados da Rede Mapa SC.

O Conjunto 1 reúne municípios que, em sua maioria, possuem legislação paralela à lei que institucionaliza o sistema municipal de ensino. Contudo, nesse caso, ainda que a gestão democrática possa constar da referida lei, não há uma parte ou seção específica que disponha sobre a matéria. No que se refere à lei orgânica, praticamente metade deste conjunto de municípios dispõe sobre o processo eletivo, mesmo que o conteúdo seja generalista, o que é comum a essa modalidade de documento legal.

No tocante aos princípios de gestão democrática e mecanismos de participação desse conjunto, os dados mostram que a maioria dos municípios investe em opções mínimas, assim como há os que sinalizam a eleição de diretores somente como princípio de gestão democrática, sem necessariamente integrá-la ao leque de mecanismos de participação. Em outros casos, a eleição integra esse leque, mas não tem suporte mais preciso em princípios. E em outros, ainda, a eleição é apenas mencionada na lei orgânica.

O perfil de gestão democrática no plano formal-institucional desse grupo não oferece uma arquitetura razoavelmente densa e com unidade, na medida em que os elementos permitem identificar a existência de lacunas em termos de proposta de gestão democrática mais declaradamente intencional, o que projeta dúvidas quanto à vontade política para materializar tal proposta. Nesse sentido, importa lembrar, com base em Nardi (2017), que tanto a orientação política quanto a vontade política, são elementos a se considerar em processos de democratização, já que ambos podem influenciar as opções político-institucionais dos sistemas de ensino, logo, os projetos locais de gestão democrática.

Orientação e vontade política também estão em causa no Conjunto 2, em que a eleição está prevista nos documentos e possui regulamentação. No entanto, o perfil desse grupo do mesmo modo indicia lacunas no domínio legal, afóra uma ausência de unidade em termos de projeto de gestão democrática. A minoria dos municípios (13,7%) inclui a eleição de diretores, seja em lei ou mesmo em decreto. Também verificamos que há parte ou seção específica sobre a gestão democrática na lei que dispõe sobre os sistemas, mas



a figura do mecanismo da eleição para diretores escolares não é mencionada por quase dois terços do total das leis que integram esse conjunto. Quanto às leis orgânicas, parte delas se mostra generalista quanto ao tema gestão democrática, enquanto outra parte sugere ser um pouco mais incisiva, não deixando de mencionar o processo eletivo no corpo da lei, o que denota algum esforço no detalhamento do mecanismo.

A aparência da gestão democrática no Conjunto 2, pode ser lida a partir do conjunto de princípios de gestão democrática e de mecanismos de participação. Nesse caso, aproximadamente dois terços dos municípios possuem eleição apenas como princípio e não como mecanismo ou vice-versa, o que reforça o quadro de evidências indicativas de uma frágil unidade em termos de projeto local de gestão democrática.

Em vista das características do perfil do Conjunto 2, faltam nos documentos elementos mais contundentes e articulados, capazes de denotar mais claramente unidade e densidade de uma proposta local. Assim, no plano formal-institucional desse conjunto, as evidências apontam para ausência de propostas substantivas de gestão democrática, nas quais figuram a eleição para diretores escolares. Entendemos uma proposta substantiva como aquela que combina condições para a participação política da classe trabalhadora e para a partilha de poder decisório, condições essas praticáveis e praticadas em contextos de experiências concretas, fortalecedoras da constituição de uma consciência social, nos termos defendidos por Thompson (1981).

Por fim, o Conjunto 3, compreende os municípios cujas bases legais examinadas evidenciam melhor arquitetura, no plano formal-institucional, de projeto local de gestão democrática. Neste conjunto, além de a eleição estar prevista nos documentos, foi identificada regulamentação dessa matéria e, principalmente, evidências que conferem unidade e densidade ao projeto.

Esse último conjunto – de sete municípios – reúne, em sua grande maioria, outros documentos normativos relativos à gestão da educação, sendo que cerca de 50% deles dispõem sobre a eleição de diretores, seja em lei ou em decreto. Também é na maioria dos municípios integrantes desse conjunto que as respectivas leis de sistema contêm parte ou seção específica, dispondo sobre a gestão democrática e o sobre o processo eletivo, sugerindo uma atenção ao processo de democratização e ao “[...] mecanismo mais radical de democratização da escola”, segundo anota Mendonça (2001).

Em linhas gerais, a lei orgânica desses municípios é mais incisiva no que se refere à gestão democrática e à eleição e, de modo geral, é possível identificar uma maior diversidade de princípios e de mecanismos em parte do conjunto, diversidade essa também identificada por uma maior correspondência entre ideias-força e formas para



sua materialização. Por pressuposto, em todos os municípios a eleição consta enquanto princípio de gestão democrática e como mecanismo de participação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concebendo o plano formal-institucional como um dos níveis da democracia (DURIGUETTO, 2011), necessário ao atingimento de uma democracia substantiva, entendemos que para tal feito são necessárias as marcas da socialização da participação política e da socialização do poder. Ao analisarmos em que termos e condições os sistemas municipais de ensino catarinenses que adotam a eleição direta para diretores escolares situam-na, no plano formal-institucional, em seus projetos locais de educação, percebemos que ela ocupa lugares distintos nas propostas de gestão dos municípios.

Conforme evidenciado, no Conjunto 1 esse plano não se encontra bem estruturado politicamente, de modo que seu perfil informa lacunas mais evidentes. Pela reprodução de mínimos dispostos na legislação nacional, sejam eles princípios ou mecanismos, entendemos que a eleição não constitui peça-chave nas regras do projeto e do jogo democrático.

No Conjunto 2, ainda que a eleição de diretores esteja prevista nos documentos e conte com regulamentação, as características das bases normativas não apresentam uma unidade. O conteúdo de alguns documentos é mais generalista, enquanto o de outros traz algum detalhamento e é mais incisivo acerca da gestão democrática.

Já em relação aos municípios do Conjunto 3, a eleição consta nos documentos, há regulamentação e, também, unidade em termos de projeto local de gestão democrática. Por isso, esse é o conjunto que, no plano formal-institucional, oferece condições mais favoráveis em termos de projeto de democratização da gestão da educação. Apesar de variações entre os municípios, pesa favoravelmente a diversidade de princípios e mecanismos ali contidos. Pelas características desse conjunto, é possível dizer da existência de indícios importantes de esforços na direção de um projeto de gestão que situa a eleição como elemento de democratização.

Ainda que o processo de democratização da gestão do ensino público não se restrinja ao plano formal-institucional, e que este tenda a expressar os próprios limites impostos pela para a democracia capitalista – razão pela qual as ausências e generalidades nele contidas nos parecem corroborar as bases que alicerçam essa democracia –, entendemos que em uma perspectiva contra-hegemônica o plano constitua ingrediente necessário para se trilhar o caminho de uma democracia substantiva, que implica consciência social, participação política e socialização do poder.



REFERÊNCIAS

- COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das ideias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 11-40.
- DALLARI, Dalmo D'Abreu. **O que é participação política?** São Paulo: Brasiliense, 1984.
- DURIGUETTO, Maria Lúcia. Democracia: apontamentos do debate liberal e marxista. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 289-300, 2011.
- MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 75, p. 84-108, ago. 2001.
- NARDI, Elton Luiz. Gestão democrática do ensino público. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 24, n. 2, p. 235-249, maio/ago. 2017.
- THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria: ou um planetário de erros, uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2003.



DINÂMICAS DE PARTICIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL NA MICRORREGIÃO DIANÓPOLIS-TOCANTINS: ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES

LAGARES, Rosilene
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
roselagares@uft.edu.br

SANTOS, Leonardo Victor dos
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
professorleonardoaraias@gmail.com

POLI, Luzenir
Sistema Municipal de Educação de Palmas
luzenirpoli@yahoo.com.br

Eixo temático 4: Gestão da educação básica e gestão do ensino superior: os desafios da gestão democrática

RESUMO

Com o tema gestão democrática do ensino público, objetiva-se apresentar características das dinâmicas de participação nas comunidades escolares de Municípios com sistemas de ensino próprios da Microrregião Dianópolis-Tocantins. Foram realizadas revisão de literatura e pesquisa em campo junto a conselheiros municipais de educação. As dinâmicas escolares apresentam importantes espaços e mecanismos de participação, porém, aproximando-se mais da participação como uma técnica de gestão. Resultados tímidos para a gestão democrática.

Palavras-chave: Educação municipal. Gestão democrática da educação. Participação sócio-política. Participação como técnica de gestão. EpeEM/ObSPE/UFT.

1 INTRODUÇÃO

Com o tema gestão democrática do ensino público no âmbito dos sistemas municipais de ensino da Microrregião Dianópolis-Tocantins, localizada na Mesorregião Oriental do Estado, este texto é um dos resultados da 'Pesquisa Gestão democrática do ensino público: mapeamento das bases normativas e das condições político-institucionais dos sistemas municipais de ensino', desenvolvida no Estado do Tocantins no Subgrupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Municipal da Universidade Federal do Tocantins (EpeEM), vinculado ao Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão de Políticas Curriculares e Educativas (NEPCE) e ao Observatório dos Sistemas e Planos de Educação no Tocantins (ObSPE).

A Microrregião Dianópolis concentra vinte dos 139 Municípios do Tocantins, sendo Almas, Arraias, Aurora do Tocantins, Chapada da Natividade, Combinado, Conceição do Tocantins, Dianópolis, Lavandeira, Natividade, Novo Alegre, Novo Jardim, Paranã,



Pindorama do Tocantins, Ponte Alta do Bom Jesus, Porto Alegre do Tocantins, Rio da Conceição, Santa Rosa do Tocantins, São Valério da Natividade, Taguatinga e Taipas do Tocantins. E, destes vinte Municípios, em 2017¹, foram identificados 50% com leis de criação do sistema municipal de ensino, sendo Arraias, Combinado, Dianópolis, Lavandeira, Natividade, Novo Alegre, Ponte Alta do Bom Jesus, Santa Rosa do Tocantins, Taguatinga, Taipas do Tocantins (LAGARES; SANTOS, 2017).

No segundo semestre de 2018,² em pesquisa de campo junto aos Municípios que apresentaram leis de criação do sistema municipal de ensino em 2017, foram aplicados questionários semiestruturados, encaminhados por e-mail, a conselheiros municipais de educação, especificamente, um representante da sociedade civil e um representante do segmento dos docentes dos sistemas municipais de ensino.

Neste texto, tem-se por objetivo apresentar características das dinâmicas de participação nas comunidades escolares de oito dos dez Municípios com sistemas de ensino próprios cujos conselheiros municipais de educação responderam aos questionários no primeiro semestre de 2018, sendo Arraias, Combinado, Dianópolis, Lavandeira, Novo Alegre, Ponte Alta do Bom Jesus, Taguatinga e Taipas do Tocantins.

2 DINÂMICAS DE PARTICIPAÇÃO NAS COMUNIDADES ESCOLARES: APONTAMENTOS SOBRE ALGUMAS CARACTERÍSTICAS

A participação é um dos princípios da gestão democrática da educação pública demarcada nas normas nacionais da educação brasileira (BRASIL, 1996, 2014). Todavia, considerando-se a polissemia do termo, importa demarcar que neste texto participação é concebida em uma perspectiva crítica, assentando-se em Freire (2011, p. 8), que diferencia a participação compreendida como técnica de gestão da concepção de participação sócio-política. Na primeira, apresenta-se uma concepção que fundamenta as práticas institucionalizadas da educação:

é entendida como "técnica de gestão" aplicada aos processos locais de execução das políticas educacionais. Essa concepção é propiciada pelas políticas de descentralização que mantém centralizado o poder de tomada de decisão, desconcentrando apenas as tarefas de execução que passam a requerer uma participação controlada e coesa com os processos estruturais da sociedade. Essa forma da participação, sinaliza-se um processo de reificação dos sujeitos sociais sem poder de decisão, que neste trabalho denominou-se participação reificada.

¹ Resultados da primeira etapa da pesquisa, desenvolvida no segundo semestre de 2017, com revisão bibliográfica e pesquisa documental, a partir do recorte histórico entre 1997 e 2017, discutindo condições estabelecidas institucionalmente por governos municipais da referida Microrregião, para a promoção da gestão democrática do ensino público no âmbito dos seus sistemas de ensino.

² Segunda etapa da pesquisa Rede Mapa no Tocantins.



Na participação sócio-política, “[...] em contraposição [...]” a visão como técnica de gestão, “encontra-se a concepção [...] de uma participação sócio-política com efetivo poder de decisão por parte dos sujeitos sociais do trabalho.” (FREIRE, 2011, p. 8).

A forma da democracia moderna configura-se pela exclusão das massas populares do processo substantivo de tomada de decisões devido à institucionalização formal da participação política no modo de representação da vontade popular, que se baseia, sobretudo, no direito ao voto nos processos eleitorais periódicos limitados pelas “regras do jogo democrático”, previamente estabelecidas. (FREIRE, 2011, p. 64-65).

Das análises das informações da pesquisa em campo, observa-se que a maioria dos representantes docentes nos CME, que responderam aos questionários, encontra-se na função de conselheiros até dois anos e não receberam formação para tal atuação (QUESTIONÁRIOS DOCENTES, 2018).

Apreende-se, também, a realização de Conferências Municipais de Educação na maioria dos Municípios, bem como que o Fórum Municipal de Educação e os Grêmios Estudantis, ainda, não fazem parte dos espaços de participação nas comunidades escolares investigadas; e nem a eleição direta para diretores das escolas da rede municipal ou outra forma de indicação de nomes para a função são mecanismos de gestão democrática (QUESTIONÁRIOS DOCENTES, 2018).

Sobre oportunidades para a participação da sociedade nos processos de tomada de decisão a respeito de assuntos da educação pública municipal, há unanimidade quanto à existência de algumas oportunidades adequadas, sendo que nenhum respondente indicou outras, ou seja, muitas oportunidades adequadas; muitas oportunidades, mas são parcialmente adequadas; muitas oportunidades, mas são inadequadas; algumas oportunidades adequadas; algumas oportunidades, mas são parcialmente adequadas; algumas oportunidades, mas são inadequadas; e inexistem oportunidades (QUESTIONÁRIOS DOCENTES, 2018).

Em se tratando da efetividade dos espaços e dos mecanismos de participação, os representantes docentes apontaram vários indicadores comprovando tal efetividade, como a atuação do CME e a necessidade de conhecimento da realidade (QUESTIONÁRIOS DOCENTES, 2018).

Dos três Municípios cujos representantes docentes responderam aos questionários, apenas um indicou outros espaços e mecanismos de participação para reforçar a democratização da gestão educacional, tendo como função a fiscalização (QUESTIONÁRIOS DOCENTES, 2018).



Como desafios a serem superados para o avanço na democratização da gestão do ensino público na educação básica, das respostas destacam-se a participação popular; o acompanhamento, fiscalização e execução dos planos e projetos; a maior autonomia dos conselhos; e o melhor planejamento (QUESTIONÁRIOS DOCENTES, 2018).

A maioria dos representantes da sociedade civil nos CME que responderam aos questionários são funcionários públicos municipais; estão na função de conselheiros até dois anos; e não receberam formação para atuarem na função (QUESTIONÁRIOS SOCIEDADE CIVIL, 2018).

Em relação aos espaços de participação, sobressaem nas respostas o CME, os conselhos escolares, o Fórum Municipal de Educação, as Conferências Municipais de Educação e as associações de pais e professores. Também, neste conjunto de respondentes, o Fórum Municipal de Educação e os Grêmios Estudantis não fazem parte das dinâmicas das comunidades escolares investigadas (QUESTIONÁRIOS SOCIEDADE CIVIL, 2018).

Como mecanismos, todos indicaram o PPP e o PME. A eleição direta para diretores das escolas da rede municipal, também, não aparece como mecanismo de gestão democrática (QUESTIONÁRIOS SOCIEDADE CIVIL, 2018).

A respeito de oportunidades para a participação da sociedade nos processos de tomada de decisão acerca de assuntos da educação pública municipal, sobressai a resposta de existência de algumas oportunidades adequadas, seguida de muitas oportunidades adequadas, sendo que nenhum respondente indicou alternativas, ou seja, muitas oportunidades, mas são parcialmente adequadas; muitas oportunidades, mas são inadequadas; algumas oportunidades adequadas; algumas oportunidades, mas são parcialmente adequadas; algumas oportunidades, mas são inadequadas; e inexistem oportunidades (QUESTIONÁRIOS SOCIEDADE CIVIL, 2018).

Das justificativas, destacam-se as ideias de que a sociedade não participa, assim como da pouca autonomia no processo de tomada de decisões (QUESTIONÁRIOS SOCIEDADE CIVIL, 2018).

Uma resposta chamou a atenção, pois apresenta o conceito de participação, mas como induzida: "Percebe-se uma grande participação da sociedade, sempre que solicitada." (QUESTIONÁRIOS SOCIEDADE CIVIL, 2018).

No que tange as razões que justificam a efetividade dos espaços e mecanismos de participação, os respondentes parecem ter confundido a pergunta e destacam necessidades: maior participação e interesse; participação no processo educacional; PPP bem elaborado e executado de forma democrática. Uma das respostas desvela o cumprimento parcial do PME. Por outro lado, e parecendo contraditório com os desafios



a democratização da gestão, também, há respostas enfatizando que há “autonomia da educação municipal; participação da sociedade; e acompanhamento social.” (QUESTIONÁRIOS SOCIEDADE CIVIL, 2018).

Os representantes da sociedade civil, ao tratarem de outros espaços e mecanismos de participação para reforçar a democratização da gestão educacional, em sua maioria, se limitaram nas respostas ao indicar o talvez. Um apontou a descentralização de recurso e outro o processo seletivo para diretores e coordenadores (QUESTIONÁRIOS SOCIEDADE CIVIL, 2018).

No que concerne aos desafios à democratização da gestão do ensino, apenas um não se manifestou. As respostas dos demais reiteram desafios históricos na educação, como transparência; maior participação social; mais recursos financeiros para a educação; descentralização de recursos; autonomia financeira e de gestão de recursos pela Secretaria de Educação; realização de concurso público; eliminação das indicações políticas; eleição direta para director; CME efetivo (QUESTIONÁRIOS SOCIEDADE CIVIL, 2018).

Dos resultados parciais das análises dos questionários aplicados em 2018, reiteram-se análises da primeira etapa:

Tomando como pressuposto as normas nacionais da educação que dispõem acerca da gestão democrática da educação (BRASIL, 1988; 1996; 2014), compreendemos que **os Municípios apresentam importantes espaços e mecanismos, mas poucos**. Os sistemas municipais de ensino da Microrregião apresentam princípios essenciais à gestão democrática, bem como espaços e mecanismos fundamentais. [...] levantamos a hipótese de que podem ser muito mais princípios, espaços e mecanismos formais, postos nas normas municipais para a devida consonância com as normas nacionais, mas não materializados em âmbito local. (LAGARES; SANTOS, 2017, p. 5, grifo nosso).

Em outras palavras, as características das dinâmicas de participação nas comunidades escolares investigadas podem não ser suficientes para a materialização da gestão democrática da educação em seu sentido estrito, considerando a participação sócio-política, reforçando as ideias de Poli e Lagares (2017, p. 844): “Pelo contexto de dilemas, as condições de participação não serão dadas. Antes, devem ser construídas no processo de enfrentamento, repelindo discursos e atitudes imobilizadoras e conformistas.” Assim sendo, urge a necessidade de se compreender o significado e os sentidos distintos, diversos e contraditórios de participação.

3 CONCLUSÕES

Com a intenção de apresentar características das dinâmicas de participação nas comunidades escolares de oito dos dez Municípios com sistemas de ensino próprios



da Microrregião Dianópolis-Tocantins, cujos conselheiros municipais de educação responderam a questionários, infere-se que tais dinâmicas apresentam importantes espaços e mecanismos constituídos. Porém, parecendo se aproximar mais da participação como uma técnica de gestão, previamente estabelecida.

Resultados, então, que podem ser tímidos para a materialização da gestão democrática da educação e, sobretudo para o enfrentamento e a resistência aos ataques contra a democracia e a própria escola pública com a sua função crítico-social.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

FREIRE, Juciley Silva Evangelista. **Participação e educação**: concepções presentes nos estudos da Revista *Educação & Sociedade* (1978-2010). Goiânia: UFG/Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, 2011.

LAGARES, Rosilene; SANTOS, Leonardo Victor dos. Gestão da educação municipal na Microrregião Dianópolis-Tocantins: poucas condições institucionais para democracia. In: **Seminário Nacional da Rede Mapa**, 2., 2017, Joaçaba. **Anais...** Joaçaba: Universidade do Oeste de Santa Catarina, 20-21 nov. 2017.

POLI, Luzenir, LAGARES, Rosilene. Dilemas da Gestão Democrática da Educação Frente ao contexto da Nova Gestão Pública. **RBPAE**, v. 33, n. 3, p. 835-849, set./dez. 2017.

QUESTIONÁRIOS DOCENTES. Membro do Conselho Municipal de Educação. **Representante do segmento dos docentes da rede municipal de ensino**. Tocantins, 2018.

QUESTIONÁRIOS SOCIEDADE CIVIL. Membro do Conselho Municipal de Educação. **Representante da sociedade civil**. Tocantins, 2018.



GESTÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

SANTANA, Cristiane Copque
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
cristianasantana@ifba.edu.br

Eixo temático 4: Gestão da educação básica e gestão do ensino superior:
os desafios da gestão democrática

RESUMO

Durante nossas vivências no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) observamos contradições na relação entre teoria e prática de gestão educacional, com dicotomias que atribuímos à ausência de uma orientação teórica que justifique, com clareza, os processos de decisão. Considerando a análise dessas contradições, o texto propõe reflexões e aborda, de forma bibliográfica e exploratória, a articulação entre os conceitos de gestão educacional, universitária e democrática, eficácia e equidade intraescolar.

Palavras-chave: Institutos Federais. Gestão educacional. Eficácia. Equidade.

1 INTRODUÇÃO

O texto discute a gestão educacional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), a partir de estudo bibliográfico e exploratório. As reflexões problematizam as lacunas observadas pela autora, que evidenciam a ausência de orientação teórica que subsidie, com clareza, os processos de gestão e decisão.

Como metodologia, usamos pesquisa bibliográfica e exploratória no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nos trabalhos sobre os Institutos Federais aliada à uma breve revisão de literatura sobre gestão educacional, eficácia e equidade.

2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E OS INSTITUTOS FEDERAIS

A Educação Profissional no Brasil teve início no século XX, com o advento das Escolas de Aprendizes e Artífices criadas para qualificar as classes trabalhadoras. Na década de 1990, tornaram-se Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), tendo essa nomenclatura sido mantida até o início do século XXI. Em 2004, com o Decreto 5.154, tais instituições ganharam autonomia para criação e implantação de cursos diversificados, com oferta verticalizada, desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Em 2008, com a Lei 11.892, se transformaram em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS).



Nessa legislação, os Institutos Federais não foram transformados em Universidades, porque foram equiparados às mesmas. Conforme o documento *Concepções e Diretrizes* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 21), o modelo dos IFETS:

[...] surge como uma autarquia de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica. É uma instituição que articula a educação superior, básica e profissional, pluricurricular e *multicampi*, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino.

Os Institutos apresentam uma “institucionalidade” diferente da Universidade em termos de amplitude educativa, em nosso olhar, complexa e problemática, por abranger a diferentes níveis de ensino e modalidades de oferta. Devem articular o ensino, a pesquisa e a extensão, entretanto, como atuam na Educação Básica, devem estar alinhados com as políticas públicas do Ensino Médio, além das demandas do mundo do trabalho. Observando como estão organizados, se assemelham às Universidades do ponto de vista da administração central, realizada na Reitoria, através das Pró-Reitorias, e na administração descentralizada em diversos *campis*, de forma *multicampi*.

A gestão educacional nos Institutos Federais precisa ser problematizada já que não é possível às essas instituições funcionarem como Universidades, pois lidam, concomitantemente, com dilemas e questões próprios do ensino médio. Em nosso entendimento, está posto o desafio de serem eficazes e eficientes, mantendo a equidade, ao tempo em que devem garantir à diferentes públicos a igualdade de oportunidades, na perspectiva da permanência e êxito nos cursos. Esse desafio ressalta o papel da gestão educacional na Educação Profissional e Tecnológica.

3 GESTÃO DA EDUCAÇÃO E OS INSTITUTOS FEDERAIS

Para Paro (1986) considera-se na administração escolar a necessária articulação entre as atividades meio e as atividades fins próprios de uma instituição educacional. Já Luck (2009, p. 24) conceitua a gestão escolar como o “ato de gerir a dinâmica cultural da escola”. Nesse ato, é necessário observar as diretrizes e políticas públicas, a fim de articular as mesmas nos processos de gestão.

Segundo Libâneo (2001, p. 24) os estudos sobre Administração Escolar no Brasil se iniciam em 1930 marcados por uma visão que aproximava a organização escolar da empresarial, caracterizando o chamado enfoque científico-racional. Na década de 1980 surgem estudos numa perspectiva crítica que privilegiavam a análise da escola no contexto do capitalismo. Esse enfoque crítico vê a escola como organização social, ou



seja, como “um sistema que agrega pessoas, importando bastante a intencionalidade e as interações sociais que acontecem entre elas, o contexto sócio-político.”

O Artigo 206 da Constituição Federal delimitou a gestão democrática, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, bem como a garantia do padrão de qualidade como princípios do ensino brasileiro. No caso dos Institutos Federais, é insuficiente considerarmos somente a gestão democrática como o pilar da gestão educacional pois, no Termo de Acordo de Metas e Compromissos (TAMC) assinado em 2008, foi definido um conjunto de ações a serem realizadas por essas instituições, com metas e prazos, bem como índices de eficácia e eficiência.

No estudo sobre o Instituto Federal de Desde 2005, com a determinação do Tribunal de Contas da União, foram incluídos doze indicadores no Relatório Anual de Gestão, demonstrando a necessidade de avaliação e acompanhamento por parte dos órgãos reguladores. No caso do IFBA, temos observado lacunas quanto à orientação teórica que subsidia os processos de gestão, porém, na análise de documentos institucionais, tais como o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), observamos que a gestão democrática é citada como pressuposto. Salientamos, assim, a necessidade de análises do modelo de gestão adotado a partir da articulação dos conceitos de gestão Pernambuco, Pereira (2015) considera que a legislação que criou os institutos agregou instituições com culturas próprias, configurando o que ela chamou de “arena política” na qual há conflitos diversos, fato que demanda a criação de nova cultura organizacional e identidade institucional.

No caso do IFBA, observa-se contexto semelhante, dado que, com a transformação em Instituto, foram criadas 19 novas unidades e uma Reitoria que foram somadas à unidade da Capital e às 04 unidades descentralizadas já existentes. Como as unidades funcionavam de forma relativamente autônoma, a partir de 2008, as mudanças organizacionais demandam novo olhar gerencial.

A gestão educacional no IFBA é problemática, pois, além da realidade *intracampus*, o Instituto precisa alinhar os subsídios teóricos, com diretrizes norteadoras claras, alinhadas à sua missão institucional. Assim, concordamos que a gestão dos Institutos precisa ser orientada por indicadores, dentre eles, a eficácia e equidade.

Uma escola eficaz é considerada como aquela que, conforme Martimore (1991 apud FRANCO et al., 2007, p. 280), “viabiliza que seus alunos apresentem desempenho educacional além do esperado, face à origem social dos alunos e a composição do corpo discente da escola.” Para Brooke (2010, p. 3) “quando aplicado à instituição escolar, o



termo eficácia denota o grau em que a escola cumpre suas funções mediante a satisfação dos objetivos e metas fixados por ela.”

Outro elemento norteador da gestão é a equidade. Para Franco et al. (2007, p. 281), “equidade intraescolar não deve ser considerado de modo independente do conceito de eficácia.” Para Sposati (2010), equidade é um “princípio da justiça social que supõe o respeito às diferenças como condição para se atingir a igualdade.”

No que tange à pesquisa sobre o IFBA, observamos significativa produção de conhecimentos em diversas áreas. Em levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, identificamos no estudo de Meirelles (2014) que há a percepção pelos gestores do IFBA sobre a nova institucionalidade “em transição”, convivendo com características anteriores a 2008.

Já a pesquisa de Oliveira (2014, p. 86) articula a missão e a visão institucional do IFBA com as metas propostas no TAMC. Em suas conclusões, ela aponta a necessidade de “desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria dos procedimentos organizacionais e [...] alinhamento das diretivas institucionais com vistas à consolidação de uma gestão mais estratégica.”

Santos (1997, p. 163), ao discutir os objetivos atribuídos à Universidade, reflete sobre as contradições internas às mesmas quando afirma que:

[...] a função da investigação colide frequentemente com a função de ensino [...]. No domínio da investigação, os interesses científicos dos investigadores podem ser insensíveis ao interesse em fortalecer a competitividade da economia. No domínio do ensino, os objetivos (sic) da educação geral e da preparação cultural colidem, no interior da mesma instituição, com os da formação profissional ou da educação especializada [...] (SANTOS, 1997, p. 165).

As reflexões acima criticam a falta de articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão universitária. Outros autores refletem a crise institucional vivenciada pela gestão universitária, quando sinalizam que:

[...] em linhas gerais as políticas que orientam a gestão universitária e seus processos de avaliação têm se voltado para empreender novos marcos de gestão baseados na eficiência como forma de responder, com qualidade e de modo eficaz, às atribuições que lhe são conferidas pela estrutura governamental e pela sociedade contemporânea. [...] (NOVAES; CARNEIRO, 2010, p. 3).

A organização *multicampi* desafia os Institutos Federais já que essa nova lógica organizacional se encontra em processo de consolidação. Conforme Filho (2000 apud NOVAES; CARNEIRO, 2010, p. 6), a *multicampi* significa a “estruturação de uma universidade a partir da integração de vários *campi* universitários.”



Na análise da expansão da Universidade do Estado da Bahia empreendida por Fialho (2000 apud NOVAES; CARNEIRO, 2010, p. 3) identificamos pontos semelhantes aos que vem sendo vivenciados pelo IFBA, especialmente, no que diz respeito à dispersão geográfica e à “convivência, em uma mesma instituição, de diferentes territórios.” Os *campi* do interior vivenciam realidades diversas em relação aos *campi* da Região Metropolitana de Salvador e isso precisa ser ponderado nas estratégias de gestão.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos nas reflexões que, embora a missão institucional esteja voltada à formação do cidadão histórico-crítico, no caso do IFBA, os fundamentos da gestão educacional democrática são, muitas vezes, pouco evidenciados nos processos decisórios. A pesquisa deve aprofundar a análise, com base na documentação de gestão do instituto (PDI, PPI, Regimento, Plano de Metas) e no discurso de gestores sobre os fundamentos que subsidiam os processos gerenciais e a sua relação com os conceitos de eficácia e equidade.

Não basta ao IFBA funcionar como se fosse uma Universidade. A organização pluricurricular e *multicampi* desafia a gestão educacional e as orientações teóricas que subsidiam os processos decisórios devem ser claramente explicitadas e seguidas a fim de que os princípios constitucionais do ensino sejam cumpridos.

REFERÊNCIAS

BROKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em Eficácia Escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

FIALHO, Nadia Hage. **Universidade multicampi**: modalidade organizacional, espacialidade e funcionamento. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2000.

FRANCO, Creso et. al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. **Ensaio**: aval. pol. públicas. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 277-298, abr./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n55/a07v1555.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola - teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

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

MEIRELLES, Luize Pinheiro. **Reputação Organizacional e Nova Institucionalidade do IFBA**. 2014. 101 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração)–Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Instituto Federal**: Concepção e Diretrizes. 2008.

NOVAES, Ivan Luiz; CARNEIRO, Breno Pádua Brandão. **Dilemas da Gestão em uma Universidade Estadual Multicampi**: a implantação da Secretaria Especial de Avaliação Institucional (Seavi/UNEB). Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/131927/2014-271.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 16 jul. 2017.

OLIVEIRA, Ana Cláudia S. A. **Aplicação do balanced scorecard à gestão estratégica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia**. 2014. 107 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração)–Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

PEREIRA, Maria Isailma Barros. **Processos de Gestão em Transformação: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como "Arena Política"**. 2015. 283 p. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1986.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice**: o social e o político na transição pós-moderna. São Paulo: Cortez, 1997.

SPOSATI, Aldaíza. Equidade. 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.



GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO: RETRATO A PARTIR DE BASES NORMATIVAS EM SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO CATARINENSES

MORAIS, Michele Blind de
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
micheleblind10@yahoo.com.br

SANTOS, Aline Bettiolo dos
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
a.bettiolo.santos@unoesc.edu.br

Eixo temático 4: Gestão da educação básica e gestão do ensino superior: os desafios da gestão democrática

Financiamento: Capes¹

RESUMO

O trabalho tem como objetivo analisar bases normativas e condições político-institucionais relacionadas à gestão democrática do ensino público na educação básica, no âmbito dos sistemas municipais de ensino catarinenses. Com base no exame de documentos municipais que dispõem sobre o tema, conclui existirem convergências entre princípios mais recorrentes, espaços e mecanismos de participação para a promoção da gestão democrática do ensino público, embora pareça também haver inobservância a particularidades locais.

Palavras-chave: Gestão democrática. Sistemas municipais de ensino. Bases normativas.

1 INTRODUÇÃO

A concepção de democracia é uma concepção que foi ressignificada no decorrer dos diferentes períodos históricos. Se nos primórdios, a experiência ateniense ofereceu condições de participação ao cidadão camponês – pois proporcionou a ele oportunidade de tomar parte das decisões da comunidade, o que significa alcançar o status de cidadão –, a experiência inglesa e a americana restringiram a participação das maiorias. Ambas são mostras da democracia capitalista, identificada com o ideário liberal, portanto, não admite maiorias. Aliás, a ação das maiorias é temida pela classe dominante e é evitada sob o argumento de afastar a possibilidade de tirania da maioria e de planificação econômica.

Sobre a democracia capitalista, Wood (2003, p. 184), anota que “[...] a igualdade civil não afeta diretamente nem modifica significativamente a desigualdade de classe

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.



[...]”. Isso significa que na democracia moderna, isto é, capitalista, igualdade civil convive com a desigualdade socioeconômica e não a modifica. Além dessas características, ao abordar a separação entre o econômico e o político, Wood (2003) também sinaliza distanciamento do povo em relação à esfera política, bem como esvaziamento do conteúdo social na democracia capitalista.

Algum indício de reação à democracia capitalista pode ser identificado quando acontece aquilo que Coutinho (1979, p. 4) caracteriza como um movimento “de baixo para cima”, em que as massas se organizam, desafiando os limites da democracia capitalista. Esse movimento é um esforço no processo de democratização, tendo como horizonte a socialização da participação política e a socialização do poder. No Brasil, no sentido de um indício de reação a essa democracia, vale destacarmos o movimento pela democratização da sociedade e da educação, estendendo-se à gestão escolar, no final da década de 1970 e década de 1980. Conforme Comerlatto (2013, p. 82), “a partir dos anos 1980, o debate sobre a gestão democrática da educação, fruto da correlação de forças, das lutas sociais, começa a ocupar um lugar de destaque no cenário nacional, principalmente a partir da elaboração da CF/1988 e da LDBEN/1996 [...]”

O lugar de destaque ocupado pela gestão democrática pode ser evidenciado por meio dos documentos, como é o caso da Constituição Federal de 1988, da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e, ainda, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. É no art. 14 da LDB de 1996 que se atribui aos sistemas de ensino a incumbência de definir “[...] as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades [...]” (BRASIL, 1996). Isso nos leva a considerar que definir normas da gestão democrática para além do disposto nos documentos oficiais, pode sinalizar algum indício para a materialização dessa gestão em âmbito local. De modo a estarmos atentos ao cumprimento dessa incumbência no âmbito dos sistemas municipais de ensino, o presente trabalho tem como objetivo analisar bases normativas e condições político-institucionais relacionadas à gestão democrática do ensino público na educação básica, no âmbito dos sistemas municipais de ensino catarinenses.

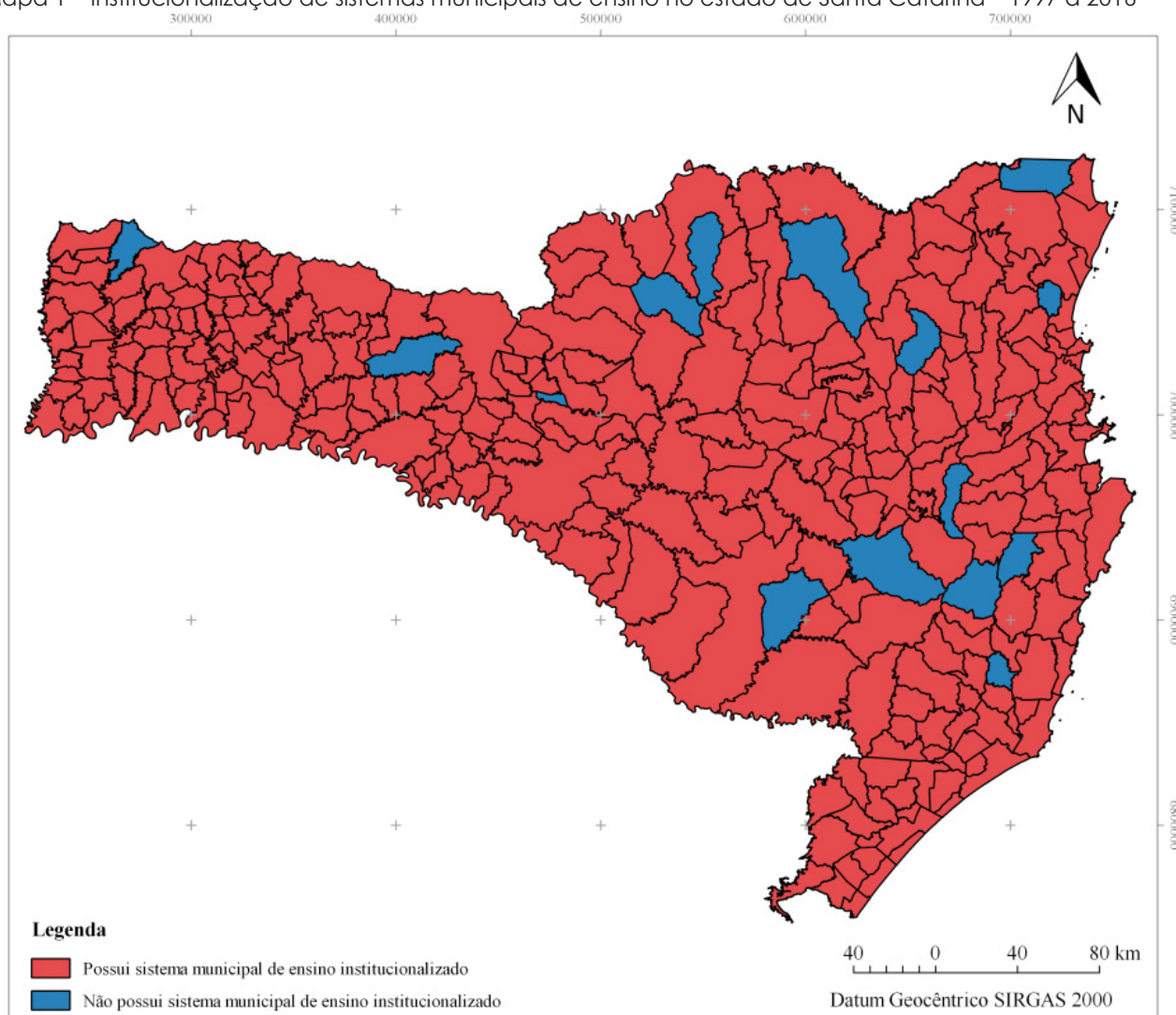
O trabalho está filiado ao grupo de pesquisa Rede Mapa, subprojeto de Santa Catarina. Tem abordagem crítica e o caminho metodológico compreendeu uma perspectiva quali-quantitativa, bem como exame das leis municipais que institucionalizam os sistemas de ensino nesse estado. Estende-se, ainda, a outros documentos que, porventura, disponham sobre a gestão democrática na esfera local, mais especificamente referente aos princípios da gestão democrática do ensino público na educação básica e os espaços e mecanismos de participação conformados na legislação municipal.

Seguindo esse caminho, iniciamos com um retrato do quadro de municípios catarinenses que institucionalizaram seus sistemas de ensino a partir da vigência da atual LDB, e, na sequência, analisamos os princípios, os espaços e mecanismos de participação oficialmente determinados na legislação desses municípios.

2 SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO, BASES NORMATIVAS E CONDIÇÕES POLÍTICO-INSTITUCIONAIS: UM RETRATO DA REALIDADE CATARINENSE

O estado de Santa Catarina possui 295 municípios, entre os quais 280 possuem sistema municipal de ensino institucionalizado, conforme ilustra o Mapa 1.

Mapa 1 – Institucionalização de sistemas municipais de ensino no estado de Santa Catarina – 1997 a 2016



Fonte: Legislação de municípios de Santa Catarina.

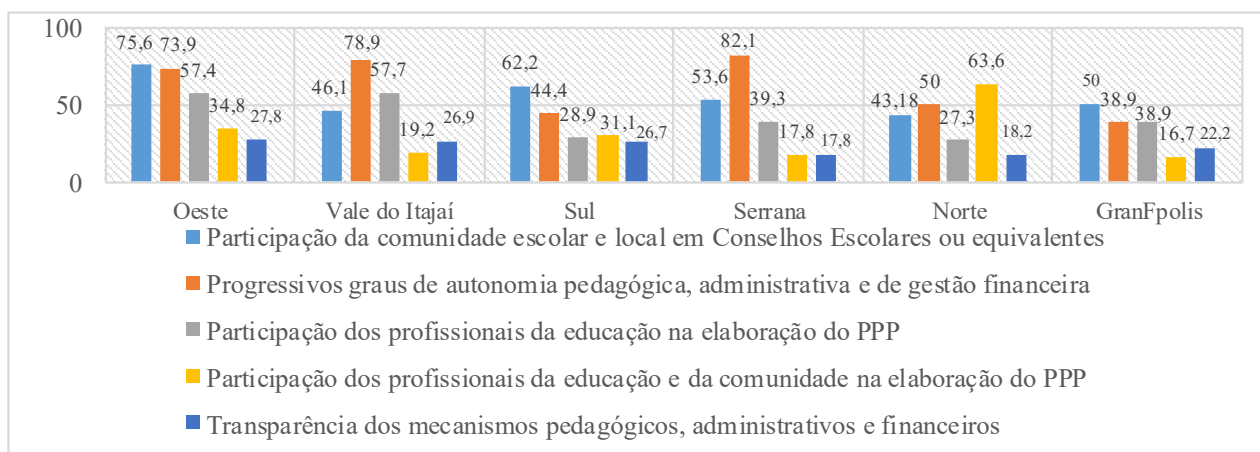
Uma vez elevados à condição de entes federados, conforme definiu a atual Constituição Federal, os sistemas de ensino foram incumbidos da tarefa de definir normas



da gestão democrática conforme suas peculiaridades, sendo necessária, inclusive, a observância dos princípios de participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e de participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Na direção dessa incumbência atribuída aos sistemas de ensino, por meio da etapa documental da pesquisa realizada pelo grupo ao qual se filia o presente trabalho, relacionamos cinco dos princípios atinentes à gestão democrática com maior recorrência no aparato legal reunido, considerando os sistemas de ensino institucionalizados em cada uma das mesorregiões geográficas, conforme ilustra o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Percentuais de frequência de princípios atinentes à gestão democrática, mais recorrentes nas bases normativas dos sistemas municipais de ensino de Santa Catarina



Fonte: Legislação de municípios de Santa Catarina.

Conforme anota Lima (2013), a participação, a descentralização e a autonomia são elementos fundamentais na construção da gestão democrática. Em se tratando da participação, destacamos seu aspecto político, em que os sujeitos não são apenas chamados para fazer parte dos processos decisórios, o que caracteriza uma participação restrita, mas sim, conseguem influenciar nesses processos, o que converge para uma participação política. Na direção desses elementos, percebemos pelas informações do Gráfico 1 que os princípios mais recorrentes, ao passo que concordam com esses elementos fundamentais, também expressam o já estabelecido nos documentos oficiais, como na Constituição Federal de 1988 e, principalmente, na LDB de 1996.

No que se refere aos espaços e mecanismos, verificamos alguma convergência entre eles e os princípios da gestão democrática conformados na legislação examinada, haja vista os altos índices de frequência do Conselho Municipal de Educação, Projeto Político-Pedagógico, Plano Municipal de Educação e Conselhos Escolares expressos como espaços e mecanismos de participação de municípios das seis mesorregiões catarinenses.

Por mais que a gestão democrática não se reduza à existência do Conselho Escolar, da Eleição de diretores, do Projeto Político-Pedagógico, das Associações de Pais e Mestres e dos Grêmios Estudantis, compreendemos que por meio desses espaços e mecanismos é possível falar em caminhos possíveis, a fim de se democratizar a gestão da educação e da escola. Até mesmo porque em todos eles espera-se concretizar uma participação efetiva, política, participação essa que permita às comunidades escolar e local reconhecerem-se parte do processo.

É com a ideia de participação efetiva, política, que visualizamos uma possibilidade para um elemento ressaltado por Paro (2000), que é a partilha de poder, por conseguinte, um caminho para se democratizar a gestão da escola. Todavia, ainda com vistas a essa democratização e não esquecendo daquilo que os textos legais dispõem, seria esperado um alargamento, pelos sistemas de ensino, em relação ao que prevê a LDB em seus artigos 14 e 15, bem como o estabelecido no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024–Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014, que fixou o prazo de dois anos, contados da publicação da lei, para que os municípios, além dos estados e o Distrito Federal, disciplinassem a gestão democrática no âmbito de seus respectivos sistemas de ensino.

Na esteira desse raciocínio, consideramos a ideia de que a eleição para o provimento do cargo de diretor escolar constitui um caminho para a democratização da gestão, ou ainda, segundo Dourado (2006), um instrumento para o exercício democrático. Além disso, esse mecanismo constitui uma alternativa para se superar tradições patrimonialistas e clientelistas. Assim, importa verificarmos a presença do mecanismo eletivo na legislação examinada. Conforme apurado, os índices acerca da eleição para o provimento do cargo de diretor ainda são baixos nas escolas municipais catarinenses. De acordo com a Tabela 1, como princípio, o maior percentual figura em sistemas municipais de ensino da mesorregião da Grande Florianópolis, embora, enquanto mecanismo, o destaque recaia sobre a mesorregião Serrana.

Tabela 1– Eleição para o provimento do cargo de diretor

Mesorregião	Princípio (%)	Espaço e/ou Mecanismo (%)
Oeste Catarinense	12,2	23,5
Vale do Itajaí	1,9	3,8
Sul Catarinense	13,3	17,8
Serrana	10,7	39,3
Norte Catarinense	4,5	4,5
Grande Florianópolis	33,3	33,3

Fonte: Legislação de municípios de Santa Catarina.



Os percentuais acerca da eleição para o provimento do cargo de diretor constituem mostra de que, em boa medida, persiste uma distância entre o que dispõem os textos legais enquanto princípios orientadores da gestão educacional e os espaços e mecanismos conformados nessa mesma legislação, a fim de dar concretude a tais princípios. Corrobora essa leitura o fato de que algum detalhamento a respeito de espaços e/ou mecanismos de participação, entre os sistemas que a previram, somente foi verificado em dois casos.

3 CONCLUSÕES

Embora os textos legais, por si, não constituam garantia à democratização da gestão educacional, tampouco à participação efetiva, entendemos que eles são peças importantes para o desenvolvimento de ambas, em uma perspectiva processual. Concorre, para tanto, a superação de marcas patrimonialistas presentes desde longa data na história da sociedade brasileira e com força para obstaculizar a participação das pessoas em processos decisórios sobre assuntos de interesse público.

Ao tecermos análises sobre bases normativas e condições político-institucionais municipais relacionadas à gestão democrática, constatamos haver alguma convergência entre princípios, espaços e mecanismos conformados nas bases normativas examinadas, o que nos permite concluir, segundo bem lembra Paro (2000), que não há receitas ou fórmulas infalíveis a serem aplicadas para se atingir a democratização da gestão educacional. Todavia, as análises aqui realizadas nos oferecem sinais de que há caminhos possíveis para realizá-la.

Nesse sentido, ao passo que verificamos certa convergência entre alguns dos princípios, espaços e mecanismos, com significativo alinhamento com os princípios já firmados na legislação nacional, parece ser indicativa certa inobservância a particularidades locais, evidenciada pelo não alargamento de leque de princípios e de espaços e mecanismos de participação, ainda que em determinados casos essa imagem seja razoavelmente dissipada.

Enfim, importa considerarmos que assim como a democracia, a gestão democrática também é um processo. Por isso, depreendemos que ainda há muito que se fazer pela democratização da gestão educacional, como nos sugerem os resultados da pesquisa aqui explorados. Para tanto, o processo de democratização implica participação política dos sujeitos, bem como a materialização de espaços e mecanismos, tendo no horizonte uma mudança estrutural.



REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

COMERLATTO, Luciani Paz. **A gestão democrática da educação no contexto da sociedade capitalista: a parceria público privado**. 2013. 267 p. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

COUTINHO, Carlos Nelson. **A democracia como valor universal**. 1979.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 77-96.

LIMA, Antonio Bosco de. Adeus à gestão (escolar) democrática. **Revista Arquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 27-50, 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2003.



GESTÃO DEMOCRÁTICA EM DUQUE DE CAXIAS (RJ): UM DIÁLOGO COM OS MARCOS LEGAIS

SANTOS, Hélio Fernandes dos
Universidade Estácio de Sá (Unesa)
heliofersan@hotmail.com

COSTA, Roseli Maritan de Aboim
Universidade Estácio de Sá (Unesa)
roselimaritan@yahoo.com.br

ALCÂNTARA, Alzira Batalha
Universidade Estácio de Sá (Unesa)
alzirabatalha@hotmail.com

Eixo temático 4: Gestão da educação básica e gestão do ensino superior: os desafios da gestão democrática

RESUMO

O texto discute os marcos legais acerca da gestão democrática do ensino público do município de Duque de Caxias, estado do Rio de Janeiro. A legislação municipal expressa avanços, pois contempla, de um lado, participação nos canais de representação na gestão de políticas públicas por meio de órgãos colegiados. Por outro, prevê eleições para a escolha dos dirigentes escolares indo além dos marcos legais nacionais. Parte-se da premissa de que o arcabouço legal não é neutro e expressa as lutas dos setores organizados da sociedade civil.

Palavras-chave: Gestão democrática. Duque de Caxias. Órgãos colegiados. Sociedade civil.

1 INTRODUÇÃO

O texto investiga os desafios da gestão democrática do ensino público no município de Duque de Caxias, estado do Rio de Janeiro, por meio de pesquisa documental e bibliográfica. Para tanto, apresenta uma seção que estuda a gestão democrática na legislação municipal, além dessa parte introdutória e considerações finais.

As fontes primárias que alicerçaram, no plano local, esse estudo foram a Lei Orgânica Municipal de Duque de Caxias, o Decreto nº 4.238/2003, que criou o Sistema Municipal de Ensino, o Decreto nº 6.542/2015, que disciplinou o processo eleitoral e a Lei nº 2.864/2017, que normatizou a gestão democrática no município em tela.

Destaca-se que esse arcabouço jurídico legal não foi construído num terreno neutro, asséptico, mas no bojo das lutas de setores organizados da sociedade civil (Associações, Sindicatos, Órgãos Colegiados, dentre outros), que se confrontam com distintas concepções de gestão educacional. Ou seja, o município de Duque de Caxias



tem mantido um perfil de lutas históricas para avançar no campo da gestão alinhada com uma concepção democrática.

2 A GESTÃO DEMOCRÁTICA E O PROTAGONISMO DO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS

A luta pela redemocratização dos países da América do Sul foi um momento de intensa participação de vários segmentos da sociedade civil. Nas palavras de Borón (1994), ocorreu um verdadeiro “surto” de mobilização que tomou conta da América Latina. No Brasil, depois de duas décadas de ditadura civil-militar, o desejo de participação emergiu em distintos setores. Acreditava-se, de maneira simplista, que a descentralização das políticas públicas e a consignação da gestão democrática no aparato legal assegurariam a participação da sociedade.

Nessa perspectiva, a Constituição Federal estabeleceu um dos arranjos federativos mais descentralizados do mundo, reconhecendo o município como um ente da federação. Tal arranjo foi denominado por Araujo (2005) de “federalismo tridimensional”. Desse modo, de maneira singular, o município conquistou autonomia para determinar sua organização política e administrativa respaldada em legislação local. Embora o município tenha autonomia para organizar o sistema, deve observar o disposto na legislação federal, como também na estadual, respeitando, assim, o princípio da simetria.

O município assume condição especial como ente federativo com real possibilidade de participação do cidadão no processo decisório do poder público. No entanto, esse processo não é automático, visto que a participação é uma *práxis*. Segundo Bordenave (1983, p. 73), a participação, apesar de ser uma necessidade básica do ser humano, é uma “habilidade que se aprende e se aperfeiçoa.” É um movimento que não basta estar expresso na carta constitucional e nos documentos infraconstitucionais, porquanto é uma prática social, um processo histórico que estamos construindo.

O município de Duque de Caxias, localizado na região metropolitana do Rio de Janeiro, apresenta uma realidade repleta de índices contrastantes. Tal quadro fortaleceu os movimentos sociais urbanos e rurais que se multiplicaram, a fim de assegurar os direitos conquistados na Constituição Federal e na legislação infraconstitucional. Assim, o município de Duque de Caxias, situado na Baixada Fluminense, apresenta um associativismo expressivo, destacando-se a Federação Municipal das Associações de Moradores de Duque de Caxias (MUB), Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE); Clube de Mães; Movimento Negro Unificado (MNU) Pastorais Sociais e Comunidades Eclesiais de Base (CEB's).



A força desses movimentos organizados da sociedade civil popular reverberou na Lei Orgânica Municipal (LOM), visto que, o artigo 71, inciso VI, que trata da gestão democrática do ensino público, prescreve a participação da sociedade tanto na formulação da política educacional quanto no acompanhamento de sua execução. No campo do controle social, prevê a criação de mecanismos para a prestação de contas à sociedade sobre o uso dos recursos destinados à educação. No âmbito escolar, está previsto a criação de órgãos colegiados, com participação da comunidade escolar, objetivando “acompanhar o nível pedagógico da escola e supervisionar o movimento financeiro e administração da Unidade Escolar.” (DUQUE DE CAXIAS, 1990).

A Lei Orgânica, aprovada em 1990, consignou, portanto, a participação da população tanto no âmbito da formulação, acompanhamento e controle das políticas. Duque de Caxias, ao instituir em 2003 o sistema municipal de educação, definiu as normas de gestão democrática do ensino público, considerando as peculiaridades locais, tal como determina o artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996). O Decreto 4238/2003, que organizou o sistema municipal, estabelece no artigo 6º, inciso VIII, as seguintes diretrizes para a gestão democrática: a) participação da sociedade no acompanhamento, na execução e gastos dos recursos públicos; b) prestação de contas dos recursos destinados à educação; c) participação de pais, estudantes, professores e funcionários por meio dos Conselhos Escolares no acompanhamento pedagógico e das normas emanadas do Conselho Municipal de Duque de Caxias visando a qualidade da educação, valorização da experiência extraescolar e associação da educação escolar, o trabalho e as políticas sociais (DUQUE DE CAXIAS, 2003).

Nesse aparato legal acerca da gestão democrática, afloraram discussões sobre escola e democracia. A comunidade escolar iniciou um conjunto de lutas para assegurar processo eleitoral para a direção das escolas municipais, visto que era indicada por entidades político partidárias. Desse modo, o Decreto nº 6.542/2015 veio disciplinar a eleição para diretores e vice-diretores das unidades escolares. A escolha de diretores por meio de eleição não assegura uma gestão democrática, mas é um importante instrumento para fomentar práticas progressistas. O processo eleitoral implica elaboração de um programa de gestão que deve ser submetido à comunidade por meio de debate. No confronto dos projetos em disputa, discutem-se concepções de mundo e de educação. Emerge, portanto, um processo formativo, pedagógico, que contribui para a própria democratização da sociedade.

Afinal, como sinaliza Saviani (1999), a gestão escolar materializa o planejamento, a organização e mobilização de recursos materiais e humanos necessários para a



concretização do direito à educação por meio de políticas educacionais. A concepção de um projeto de gestão é um ato intencional, político e prático e, portanto, demanda planejamento, capaz de orientar as ações propostas.

Duque de Caxias, atendendo ao disposto no art. 9º da Lei nº 13.005/2014, disciplinou a gestão democrática da educação pública. Para tanto, usou de suas prerrogativas de ente federativo para ir além do PNE (BRASIL, 2014), visto que a meta 19 prevê sua efetivação associada a critérios técnicos de mérito e desempenho, como também consulta pública à comunidade escolar. A Lei municipal nº 2.864/2017, que disciplina a gestão democrática, propõe consulta pública por meio de processo eleitoral. Para tanto, o artigo 48 da referida lei municipal assegura que a "escolha do cargo de diretor e vice-diretor dar-se-á por meio do voto direto, secreto e facultativo." (DUQUE DE CAXIAS, 2017).

O município, usufruindo da sua condição de ente federativo, vem construindo uma legislação mais progressista que a federal e a estadual. Ressalta-se que o avanço é resultado da luta de parcela da sociedade civil organizada. Muitos são os desafios para superar os contrastes sociais, mas a mobilização da sociedade, por meio de órgãos colegiados, contribui para o enfrentamento desses contrastes em busca de políticas que almejem o bem coletivo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O município de Duque de Caxias, apesar de estar entre os mais ricos do país, tem contrastes sociais e não conta com uma rede de proteção social para a população. Os moradores ainda sofrem com a falta de serviços básicos. Embora pujante economicamente, Duque de Caxias ocupa a 49ª posição no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), dentre os 92 municípios do estado do Rio de Janeiro em 2014 (IBGE, 2015). Este quadro de carências é um desafio que tem sido enfrentado por meio da participação da sociedade nos órgãos colegiados, garantindo conquistas mesmo diante de cenários difíceis.

No arranjo federativo tridimensional, autonomia e a participação são os dois princípios basilares. Enquanto a participação é essencial para fomentar "processos que possibilitem o surgimento de novas culturas em que as relações de poder possam ser debatidas de forma ética e responsável" (ALCÂNTARA, 2012, p. 1701), autonomia está na liberdade de cada ente federativo estatuir seu próprio ordenamento. Tal liberdade possibilitou ao município de Duque de Caxias consolidar avanços legais, em virtude da mobilização dos movimentos sociais, apesar das forças conservadoras. As associações se fortaleceram nas contradições do município, visto que a riqueza econômica não tem revertido em melhores condições de vida para a população local, que sofre com hospitais



lotados, transportes deficitários, falta de água e escolas funcionando com infraestrutura precária. Nesse contexto de carência vivida, os movimentos sociais urbanos e rurais se multiplicaram e buscaram fortalecer a gestão democrática como meio de assegurar os direitos conquistados nas legislações.

Como resultado desse processo, a Rede Municipal de Duque de Caxias vivenciou, no ano de 2017, seu primeiro processo de escolha democrática dos dirigentes de suas escolas. Em sintonia com o Plano Nacional de Educação (PNE), a legislação que disciplinou a gestão democrática propõe consulta pública, mas vai além ao prescrever processo eleitoral para a escolha de diretores e vice-diretores escolares. Essa conquista é resultado da mobilização popular, que se fortalece mesmo num contexto de relações capitalistas marcadas por uma lógica gerencial produtivista e por representações de caráter formal em detrimento de uma participação substancial.

Resta-nos, nesse momento, somar forças para preservar os avanços já conquistados, sobretudo em tempo de perda de direitos e avanço de projetos reacionários, em que a democracia vem sendo desprezada.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Alzira Batalha. A mundialização do capital, o papel do Estado e o conceito de participação na política educacional. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL", 9., 2012. **Anais...** 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.66.pdf>. Acesso em: 01 out. 2018.

ARAUJO, Gilda Cardoso. **Município, federação e educação**: história das instituições e das ideias políticas no Brasil. Tese (Doutorado)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BORÓN, Atilio. **Estado, capitalismo e democracia na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 05 out. 1988.

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

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

IBGE. **Cidades brasileiras**. 2015. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/duque-de-caxias/panorama>>. Acesso em: 26 set. 2018.



DUQUE DE CAXIAS (Município). **Decreto n. 4.238/2003**. Criação do Sistema Municipal de Ensino de Duque de Caxias, 2003.

DUQUE DE CAXIAS (Município). **Decreto n. 6543**, de 11 de maio de 2015. Dispõe sobre eleições para diretores e vice-diretores das unidades escolares do município de Duque de Caxias, 2015.

DUQUE DE CAXIAS (Município). **Lei n. 2864**, de 01 de novembro de 2017. Dispõe sobre a gestão democrática da educação pública no Município de Duque de Caxias, e dá outras providências, 2017.

DUQUE DE CAXIAS (Município). **Lei Orgânica do Município de Duque de Caxias/RJ**. Promulgada em 05 de abril de 1990.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de Ensino e Planos de Educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 69, dez. 1999.



GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA: CONSELHO ESCOLAR, O CAMINHO

SILVA, Fábila Geisa Amaral
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
fabia.geisa2009@gmail.com

AMORA, Janiele Torres de Matos
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)
janieletores@ymail.com

PEIXOTO, Karine Lima Verde
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
karinelimaverde@yahoo.com.br

Eixo temático 4: Gestão da educação básica e gestão do ensino superior: os desafios da gestão democrática

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo principal, analisar a gestão democrática existente nas escolas, utilizando como método principal os Conselhos Escolares, onde se aportam observações feitas por estudiosos e realiza-se uma entrevista com um Diretor, que foi eleito através de eleições formalizadas e concretizadas pelo Conselho Escolar da escola Padre Champagnat, localizada à Rua Daurea, no bairro Barroso, em Fortaleza-Ce. Acredita-se que os Conselhos Escolares contribuem de forma significativa para a participação de todos que compõem a comunidade local de cada escola e que o seu papel principal é exatamente o de fazer valer a democracia e a liberdade de expressão, tanto na escolha de seus projetos, como na escolha de materiais essenciais para uma aprendizagem com sucesso e o progresso de seus discentes. A pesquisa contribui ao debate e ao aprofundamento do princípio constitucional da gestão democrática da Educação pública, adotando como estudiosos, Abranches (2003), Carvalho (2005), Costa (1998), Ciseki; Romão (2004), dentre outros. E para complementar a pesquisa bibliográfica, realizou-se entrevista com o Diretor da Escola Padre Champagnat. Assim, por meio deste artigo procura-se divulgar e esclarecer o importante papel do Conselho Escolar, pois somente com a garantia de uma efetiva participação das comunidades escolar e local na gestão das escolas, é que se pode contribuir para a melhoria da qualidade social da educação ofertada para todos e formar cidadãos críticos.

Palavras-chave: Gestão democrática. Conselho escolar. Participação.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo do presente trabalho é analisar o Conselho Escolar, o seu funcionamento, seus significados e conceitos. Observa-se ainda entrevista realizada com o Diretor da Escola Padre Champagnat. A pesquisa realizada se baseia em estudiosos como, Abranches (2003),



Carvalho (2005), Costa (1998), Ciseki e Romão (2004), dentre outros. E para complementar a pesquisa bibliográfica, realizou-se entrevista com o Diretor da Escola Padre Champagnat.

Também, realizou-se entrevista com um professor que passou pelo processo de eleição, o Prof^o. José Eduardo Nobre Maia, da Escola Padre Champagnat, para que se pudesse constatar através de uma opinião, como realmente funciona uma gestão democrática.

Analisa-se ainda, no presente trabalho, a atuação dos conselhos escolares e seu funcionamento, pois se percebe que o Conselho Escolar é um grupo formado por profissionais da escola juntamente com a comunidade.

Este estudo destaca a ocorrência de esforços em direção à democratização das formas de provimento dos cargos de diretor de escolas de todo o Brasil e hoje é vista como uma das maneiras de se contrapor à estrutura autoritária e burocratizada da forma de organização do sistema escolar brasileiro.

2 DESENVOLVIMENTO

De acordo com estudiosos, um Conselho Escolar atuante descentraliza atitudes e decisões que seriam tomadas apenas pelo Diretor ou Coordenador, Abranches (2003, p. 28):

O conselho pode ser caracterizado como um órgão de decisões coletivas, capaz de superar a prática do individualismo e do grupismo. Se o Conselho for realmente formado por todos os componentes da comunidade escolar, ele deverá alterar progressivamente a natureza da gestão da escola e da educação, pois deverá intervir positivamente na qualidade do serviço prestado pela escola.

Para Paro (2004, p. 54),

Se aceitarmos que a gestão democrática, implica necessariamente, a participação da comunidade, na gestão da escola pública encontraremos inúmeros obstáculos para atingirmos a sua concretização. Por esta razão, um dos requisitos básicos para aqueles profissionais que se dispõem a promovê-la é o de não desistir diante das primeiras dificuldades.

Assim, pode-se observar que o Conselho Escolar trabalha lado a lado com a direção da escola, com a comunidade, enfim, tudo em prol do progresso, de resultados positivos e de crescimento para a comunidade local. Em um estudo sobre a sistemática de escolha dos dirigentes escolares que inclui um mapeamento das formas de provimento do cargo/função nas esferas estaduais e nos municípios das capitais brasileiras, Dourado, Oliveira e Santos (2004) e Costa (1998) concluem que não há padrão uniforme na escolha



de dirigentes escolares e que, por um lado, a forma de provimento ao cargo não define o exercício da função.

Experiências que Paro (2003) descreve em seus estudos, ao refletir sobre a prática de eleições de diretores, aponta que o processo de gestão democrática não se esgota na simples adoção de mecanismo de eleição de diretores, é preciso decidir projetos, controlar os gastos e averiguar os recursos provindos do Governo Federal, enfim, são várias as atividades que os conselheiros decidem e sempre em conjunto.

Diante do exposto, analisa-se o que relata em entrevista, o Professor José Eduardo Nobre Maia, que foi gestor e passou pelo processo de eleição e escolha da gestão da Escola de Ensino Fundamental e Médio Padre Marcelino Champagnat, localizada no Bairro do Barroso em Fortaleza no Estado do Ceará. No relato da entrevista, ao ser questionado sobre o conceito de Gestão Escolar Democrática, o Diretor menciona que a Escola passou a ter a participação da comunidade que antes não existia essa participação, e não só a comunidade como todos os atores da escola. Com sua autorização analisamos suas respostas no que diz respeito à Gestão Democrática de modo geral e em específico, o processo pelo qual foi envolvido: a eleição de diretores.

Ao ser questionado sobre o conceito de Gestão Escolar Democrática, o Diretor destacou que “a Escola passou a ter a participação da comunidade que antes não existia essa participação e não só a comunidade como todos os atores da escola”. Embora esse processo de gestão “tenha avançado muito”, segundo o Diretor entrevistado nesta pesquisa (José Eduardo), “ainda está longe de ser considerado ideal, porque a existência de conselhos escolares não assegura o processo participativo. A dificuldade pode estar na falta de incentivo, formação e conscientização da comunidade.”

Em seguida, o entrevistado mencionou o papel do diretor no processo de gestão democrática, afirmando ser o “diretor é o responsável por fazer acontecer a democracia dentro da escola.”

Acrescentou ainda que “é muito importante, mas para isso é preciso acreditar que não há administração satisfatória sem a participação de todos, comunidade, professores, pessoal administrativo”. Citou ainda que para que aconteça essa participação é preciso que:

O gestor se proponha, conscientemente, a impor o menos possível; a aceitar a amorosidade de um processo participativo; a superar o medo de ser julgado e ainda de perder alguns privilégios; a de ter de conviver com ideias diferentes ou contraditórias as suas e a de conter sua tendência mais ou menos centralizadora, individualista ao tomar decisões. Por isso é importante o processo de eleição, para que todos participem.



Outro questionamento focalizou a importância dos programas como PDE e PDDE. O gestor entrevistado mencionou o Projeto Mais Educação e resumiu que:

Todos os programas são importantes e tiveram uma função primordial, deram início a autonomia nas escolas, porém, não são a influência principal, pois esses programas são bastante limitados e muitas vezes a utilização das verbas são obrigatórias, ou você utiliza a verba toda ou devolve caso não a utilize. E a escola decide o que comprar, porém, só pode adquirir materiais que fazem parte de uma listagem, que muitas vezes está fora da realidade local. Daí o motivo por que as escolas não possuem uma autonomia completa.

Em outra questão, o Diretor analisa sobre a característica de sua gestão democrática como Diretor, onde mencionou o papel do diretor neste processo de fazer acontecer a democracia dentro da escola, ser de muita importância, mas para isso é preciso acreditar que não há administração satisfatória sem a participação de todos, comunidade, professores, pessoal administrativo. E, cita ainda que para que aconteça essa participação é preciso que o gestor se imponha o menos possível; deve ainda aceitar a amorosidade de um processo participativo; a superar o medo de ser julgado e ainda de perder alguns privilégios; a de ter que conviver com ideias diferentes ou contraditórias as suas e a de conter sua tendência mais ou menos centralizadora, individualista ao tomar decisões. Por isso é importante o processo de eleição, para que todos participem.

O Diretor entrevistado aponta “que os indivíduos se inserem nos conselhos escolares, participam de suas atividades, mas não sabem definir o que seria essa prática”, e continua mencionando que embora reconhecidamente importante para a efetivação da democracia na escola, os conselhos estão distantes de se caracterizarem como instâncias de participação efetiva. Para que sua existência não seja meramente figurativa, “é preciso que a escola e seus educadores reflitam a prática cotidiana para que as pessoas tenham a oportunidade de elaborar ideias e atuar de forma consciente.”

Para finalizar, o Diretor José Eduardo acrescentou que a gestão escolar atualmente implica não apenas numa igualdade política, mas também igualdade de condições de vida para todos. Nestes termos, a participação e o exercício da cidadania no campo educacional, e mais especificamente na gestão da escola, “estão ligados a um processo mais amplo de extensão da cidadania social à cidadania educacional, e, portanto, ligado à sua função social.”

Afirmou ainda que a democratização da escola não é uma via de mão única. Existem várias alternativas para sua implementação, resultantes dos embates e das várias possibilidades políticas desencadeadas coletivamente pelos diferentes atores em cada unidade escolar, em especial pelo gestor escolar. Para este, pensar a democratização da gestão educacional implica compreender a cultura escolar e os seus processos, bem como



articulá-los às suas determinações históricas, políticas e sociais. Significa, especialmente, entender as diferentes concepções de “gestão democrática” e além disso, entender a função e importância dos colegiados nesse entendimento.

3 CONCLUSÕES

De acordo com a pesquisa e os estudiosos, pode-se afirmar que é de grande importância a necessidade de construir uma gestão pautada na participação de toda a comunidade escolar e que se pode ter como resultado um Conselho Escolar atuante. Todos devem entender que a gestão democrática se baseia na ação coletiva, capaz de ser viabilizada se o governo, a escola e a comunidade unidos, participem coletivamente, dividam responsabilidades, o que depende da vontade individual de transformar a própria consciência, autocrítica e humildade para aceitar a diferença como condição para o diálogo em conjunto. Pode-se perceber que é urgente que o tema “Gestão Democrática” seja estudado e debatido no âmbito dos estabelecimentos de ensino, de forma a melhorar sua compreensão e, conseqüentemente, dentro do possível, ampliar sua implementação, tudo isso através dos Conselhos Escolares.

Para que a escola democrática se efetive, é necessário que cada escola reflita e busque caminhos que busquem conscientizar primeiramente a comunidade escolar para essa transformação, depois os docentes e por fim, todos os membros escolares, para assim proporcionar um ambiente favorável.

Quanto a entrevista com o Diretor José Eduardo, foi de extrema importância para o enriquecimento deste trabalho, apesar de ser uma opinião única, mas que veio a favorecer os conceitos de gestão democrática, dialogando sobre as dificuldades que os programas ainda possuem, fazendo com que a escola onde trabalha, não tenha ainda a autonomia que realmente deveria ter.

Todos que fazem a escola, mas principalmente gestores e docentes, devem procurar se capacitar, para que possam atuar com segurança, devem se atualizar e interagir dentro das novas mídias, tudo isso com o objetivo de favorecer um ensino-aprendizado de qualidade, na formação de cidadãos críticos e não como mero receptor de informações, mas que possa transmitir o conhecimento para prepará-los de maneira satisfatória para o mercado de trabalho competitivo.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado Escolar**: espaço de participação da comunidade. São Paulo: Cortez, 2003.



BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 05 out. 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Autonomia da Gestão Escolar**: Democratização e Privatização, duas faces de uma mesma moeda. São Paulo: Vozes, 2005.

CISESKI, Ângela Antunes; ROMÃO, José Eustáquio. **Conselhos de escola**: coletivos instituintes da Escola cidadã. São Paulo: Cortez, 2004.

COSTA, Célia. Democratização da Gestão escolar: uma tentativa de balanço. **Revista de educação AEC**, Brasília, v. 27, n. 109, p. 100-115, out./dez. 1998.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília, DF: INEP, 2004.

PARO, Vitor Henrique. **A Escola Pública Experimenta a Democracia**. São Paulo: Xamã, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, Autores associados, 2004.

TEIXEIRA, Lúcia Helena. As eleições de diretores em escolas estaduais e municipais de Juiz de Fora: o curso de um processo de democratização da gestão escolar. In: SEMINÁRIO ANPAE-SUDESTE, 3., 2000, Vitória. **Anais...** Vitória, ago. 2000.

WERLE, Flávia Obino Correia. **Conselhos Escolares**: implicações na gestão da Escola Básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.



GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ÂMBITO DOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO NAS DISSERTAÇÕES E TESES DA CAPES DE 2013 A 2017

PIMENTA, Janaina de Araujo
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
janaina.pimentad@gmail.com

CARDOZO, Maria José Pires Barros
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
maria.cardozo@ufma.br

GOMES, Brenda Cristina Ferreira
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
gomesbrenda07@gmail.com

Eixo temático 4: Gestão da educação básica e gestão do ensino superior: os desafios da gestão democrática

RESUMO

O trabalho tem como objetivo analisar a produção em teses e dissertações disponíveis no banco de dados da CAPES de 2013 a 2017, sobre a gestão democrática no âmbito dos sistemas municipais de ensino. Baseado em Ferreira (2002) e Romanowski e Ens (2006), levantou-se dados, que resultou na análise de doze dissertações e cinco teses. Os resultados apontam que as condições político-institucionais nos municípios ainda estão longe de serem efetivadas, contudo, notam-se avanços.

Palavras-chave: Gestão democrática do ensino público. Sistemas Municipais de Ensino. Participação. Estado da Arte.

1 INTRODUÇÃO

O estudo analisa e reflete a organização e dinâmica da gestão democrática do ensino público no âmbito dos sistemas municipais de ensino a partir de um levantamento de teses e dissertações do banco de dados da CAPES entre os anos de 2013 a 2017. Acredita-se que esse modelo de gestão é condição estruturante para a qualidade na educação.

Nessa perspectiva, a gestão democrática do ensino público é entendida como “a ação e o efeito de gerir a educação através da participação de todos os atores sociais que integram o universo educacional, objetivando atender às aspirações da sociedade.” (BARBOSA FILHO, 2004, p. 3). Para que essa ação aconteça é fundamental a articulação dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Com isso a gestão democrática do ensino público “é compreendida como diretriz de política pública de educação coordenada pelos sistemas de ensino.” (MENDONÇA 2001, p. 2).



O presente trabalho de cunho bibliográfico caracteriza-se como estado da arte, por representar um estudo de determinada área temática de uma pesquisa de maior abrangência (ROMANOWSKI; ENS, 2006). O processo de seleção de dados deu-se por levantamento de dissertações, utilizando os descritores: gestão democrática, sistemas municipais de ensino, participação e condições político-institucionais. Seleção das pesquisas que abordam a gestão democrática no âmbito dos sistemas municipais de ensino, utilizando título e resumo. Delimitação de categorias e seleção das pesquisas que se enquadravam nessas categorias. E análise de doze dissertações e cinco teses, priorizando metodologias e resultados.

2 METODOLOGIA

No Brasil tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas nomeadas “estado da arte”. Várias instituições de ensino solicitam esse tipo de metodologia, por considerarem importante na produção de um trabalho científico. Nesse sentido, Romanowski e Ens (2006, p. 41) ressaltam que:

Esses estudos são justificados por possibilitarem uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes.

Seguindo esse pressuposto e a partir dos descritores: gestão democrática, sistemas municipais de ensino, participação e condições político-institucionais, encontrou-se 336.389 trabalhos, em seguida, realizou-se uma leitura dos títulos considerados relevantes e leitura prévia dos resumos. Dessa forma, chegou-se a estrutura desse trabalho, dispostos na tabela a seguir:



Tabela 1– Título das teses e dissertações da CAPES (2013 a 2017)

Nº	Título	Tipo	Autor	Instituição	Região	Ano	%
1	Gestão Da Escola Pública No Sistema Municipal De Ensino De Goianésia – Go	*D	Lazara Lisboa Da Costa Mendonca	PUC GOI-ÁS	Centro-Oeste		
2	A Trajetória De Construção Da Gestão Democrática Da Educação Na Rede Municipal De Ensino De Getúlio Vargas	D	Jairo Ademar Gallina	UFRGS	Sul		
3	Conselhos Escolares Na Rede Municipal De Ensino De Salvador: Organização, Dinâmica E Funcionamento	D	Maria Adelina Hayne Mendes Neta	UFBA	Nordeste	2013	29,41%
4	Conselhos Municipais De Educação: Espaço Público Democratizador?	*T	Marcia Cristina Machado Pasuch	UFMT	Centro-Oeste		
5	Sistema Municipal De Educação De Juiz De Fora: As Interfaces Dos Caminhos Da Cooperação E Colaboração.	D	Thamyres Wan De Pol Fernandes	UFJF	Sudeste		
6	Conselhos Municipais De Educação: Democratização, Legitimidade E Funções	D	Rochele Ton-dello Da Silva	UFP	Sul	2014	11,76%
7	Institucionalização Dos Conselhos Municipais De Educação Nas Capitais Brasileiras: A Luta Por Uma Nova Hegemonia Política	T	Paulo Eduardo Dos Santos	UFG	Centro-Oeste		
8	Institucionalização Da Gestão Democrática Da Educação Como Política Pública No Sistema Municipal De Ensino De Igarapé-Açu, Pará	T	Vanilson Oliveira Paz	UFPA	Norte	2015	5,88%
9	A Gestão Municipal Da Educação Na Região Da Amvapa: Estudo Filosófico E Político Das Contradições Estruturais Da Prática Institucional, Dos Limites Burocráticos-Formais E Da Cultura Autoritária Hegemônica	D	Mara Suzany Romano Bergamo	UNICAMP	Sudeste		
10	A Gestão Democrática Como Estratégia Neoliberal Nas Políticas Educacionais Locais: A Rede Municipal De Rio Claro	D	Jefferson Alves Da Rocha	UNESP - RIO CLARO	Sudeste	2016	23,53%
11	Sistemas Municipais De Ensino: A Gestão Das Políticas Educacionais Do Município De Serra/Es	D	Roberta Freire Bastos	UFES	Sudeste		
12	Gestão Democrática E Conselhos De Escola No Município De Araraquara/Sp	T	Ana Paula Franzini	Unesp Araraquara	Sudeste		
13	Gestão Democrática: Uma Análise Das Bases Normativas Dos Sistemas Municipais De Educação Do Maranhão	D	Efraim Lopes Soares	UFMA	Nordeste		
14	A Política De Gestão Democrática No Sistema Municipal De Ensino De Cariacica (2005-2012): Alguns Elementos Constituintes	D	Israel Bayer	UFES	Sudeste		
15	A Gestão Democrática Nos Planos Municipais De Educação No Rio Grande Do Sul: Evidências, Interpretações E Contradições	D	Munir Jose Lauer	UFP	Sul		
16	Sistema Público De Educação E O Regime De Colaboração: Uma Experiência Do Estado Do Acre E Do Município De Rio Branco No Período De 2005 A 2012.	D	Josenir De Araujo Calixto	UFAC	Norte	2017	29,41%
17	A Gestão Democrática Da Educação No Contexto Da Sociedade Capitalista: Da Coisificação Humana À Promoção Do Sujeito Histórico-Social	T	Luciani Paz Comerlatto	UFRGS	Sul		

100%

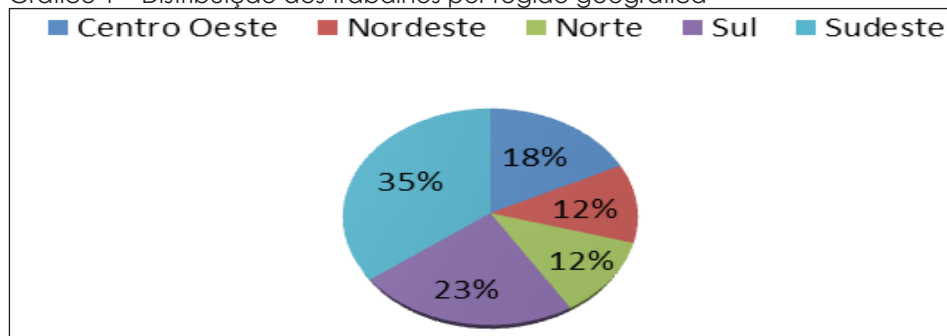
Fonte: os autores.

Nota: * T – Teses; * D – Dissertações.



A partir desses descritores e títulos, foram consideradas dezessete pesquisas. Essa amostra foi analisada e obteve-se uma visão das produções por região geográfica:

Gráfico 1 – Distribuição dos trabalhos por região geográfica



Fonte: os autores.

Nota-se que a distribuição de trabalhos por regiões é desigual. O Sudeste é soberano no que se refere à quantidade de trabalhos produzidos no período de 2013 – 2017.

Para análise dos resultados a seguir foram considerados os objetivos, referencial teórico - metodológico e categorias baseadas nos princípios da gestão.

3 RESULTADOS

Considerando os tipos de pesquisas utilizados pelos pesquisadores, organizou-se a tabela a seguir:

Tabela 2 –Tipos de pesquisa utilizados

Tipos de pesquisa	Nº referência conforme tabela 1	%
Estudo de caso	2, 5, 8, 11	23,52%
Bibliográfica	4, 6, 7, 10, 11, 13	35,29%
Documental	2, 4, 5, 6, 7, 13, 14, 16, 17,	52,94%
Empírica	1, 8, 10, 15,	23,52%
História oral	14	5,88%
Descritiva-explicativa	3	5,88%
Campo	4	5,88%
Não há denominação	9, 12	11,76%

Fonte: os autores.

No que se refere a metodologia utilizada, percebe-se que o tipo de “pesquisa documental”, foi a mais utilizada, sendo representada por 52,94% das pesquisas, sobre o método documental, Gil (2008) descreve que é muito parecida com a bibliográfica. A diferença está na natureza das fontes, pois esta forma vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico. A fim de compreender a relação entre tipo de pesquisa, métodos e análise utilizados na obtenção dos resultados, obteve-se o seguinte resultado:

Quadro 1 – Instrumentos e tipos de análises

Nº	Instrumentos de coleta	Tipo de análise
01	Questionário	Análise de conteúdo
02	Entrevistas e observação participante	Não há delimitação de tipo de análise
03	Entrevista semiestruturada	Não há delimitação de tipo de análise
04	Não há delimitação do tipo de instrumento de coleta	Não há delimitação de tipo de análise
05	Não há delimitação do tipo de instrumento de coleta	Não há delimitação de tipo de análise
06	Não há delimitação do tipo de instrumento de coleta	Não há delimitação de tipo de análise
07	Questionários	Não há delimitação de tipo de análise
08	Não há delimitação do tipo de instrumento de coleta	Não há delimitação de tipo de análise
09	Não há delimitação do tipo de instrumento de coleta	Não há delimitação de tipo de análise
10	Não há delimitação do tipo de instrumento de coleta	Não há delimitação de tipo de análise
11	Entrevista semiestruturada e observação participante	Não há delimitação de tipo de análise
12	Não há delimitação do tipo de instrumento de coleta	Não há delimitação de tipo de análise
13	Não há delimitação do tipo de instrumento de coleta	Não há delimitação de tipo de análise
14	Entrevistas semiestruturadas	Análise documental
15	Não há delimitação do tipo de instrumento de coleta	Não há delimitação de tipo de análise
16	Não há delimitação do tipo de instrumento de coleta	Não há delimitação de tipo de análise
17	Entrevistas semiestruturadas	Não há delimitação de tipo de análise

Fonte: os autores.

Observa-se que os instrumentos de coleta de dados e tipo de análise utilizada não foram informados na maioria dos trabalhos. A técnica mais utilizada é a entrevista semiestruturada, presente em três trabalhos dos sete que informaram. Pressupõe-se que essa técnica “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

As Pesquisas 1 e 14 utilizaram o tipo de análise de conteúdo e documental. Em relação ao tipo de análise de conteúdo, configura-se como um conjunto de técnicas de análise das comunicações e tem por finalidade a produção de inferências (BARDIN, 2009).

Outro elemento importante são as palavras-chave ou descritores, sobre esse aspecto, para Romanowski e Ens (2006) os descritores “são palavras-chave que servem para indicar a essência da pesquisa ao final dos resumos.”

Tabela 3 – Palavras-chave

Palavras-chave	Nº	%
Gestão democrática	9	52,94%
Sistemas municipais de ensino	4	23,52%
Participação	4	23,52%
Autonomia	2	11,76%
Descentralização	1	5,88%
Planos municipais de educação	2	11,76%
Conselhos municipais de educação	1	5,88%

Fonte: os autores.



As palavras-chave servem para descrever, em termos ou palavras síntese, o conteúdo da pesquisa. O descritor mais citado foi “Gestão democrática” correspondendo a 52,94% dos trabalhos. Em seguida, encontramos os descritores “sistemas municipais de ensino”, “participação”, ambas com 23,52%. Além disso, para melhor aferir a relação das produções com o objeto da pesquisa, verificou-se os objetivos das produções, que mais se aproximam do objeto pesquisado.

Quadro 2 – Objetivos

Nº	Título do trabalho	Objetivo
08	Institucionalização Da Gestão Democrática Da Educação Como Política Pública No Sistema Municipal De Ensino De Igarapé-Açu, Pará.	Analisar como se anuncia a gestão democrática da educação no âmbito dos textos legais que dão sustentação ao Sistema Municipal de Ensino e sua efetivação enquanto prática de gestão na educação municipal durante o período de 2009 a 2014.
13	Gestão Democrática: Uma Análise Das Bases Normativas Dos Sistemas Municipais De Educação Do Maranhão.	Analisar como se expressa a gestão democrática do ensino público nos textos legais que dão sustentação aos Sistemas Municipais de Educação do estado do Maranhão.
15	A Gestão Democrática Nos Planos Municipais De Educação No Rio Grande Do Sul...	Investiga como foi narrada a gestão democrática nos planos municipais de educação, na forma da lei.

Fonte: os autores.

Todos os trabalhos abordam inquietações relacionadas à garantia de espaços e mecanismos, como por exemplo, os planos de educação, que teoricamente contribuem para a efetivação do princípio democrático. As produções 13, 15 e a tese 8, correspondem a 17,64% dos trabalhos com uma relação mais direta ao objeto de estudo do projeto.

4 CONCLUSÕES

A partir da presente investigação podemos concluir que a pesquisa sobre gestão democrática tem cada vez mais aumentado nesses últimos anos, embora que poucas estejam relacionadas ao âmbito dos sistemas municipais de ensino.

Os objetivos propostos no projeto de pesquisa para a elaboração da dissertação de mestrado ganharam um novo significado na medida em que se percebe a carência desse objeto de estudo, no âmbito dos sistemas municipais de ensino.

Cabe ainda destacar que a gestão democrática ainda está distante de ser efetivada, é mencionada nos marcos legais e mecanismos, mas ainda atrelada ao modelo gerencial de administração. Além disso, as pesquisas mostraram nos resultados que há ainda um longo caminho a percorrer, no sentido de efetivar e ampliar o princípio da gestão democrática e suas concepções no âmbito das condições político-institucionais dos municípios, contudo, registramos de um modo geral, que existem esforços e avanços significativos.



REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Adilson César de. **Gestão democrática da educação**: a posição dos docentes. 2000. Dissertação (Mestrado)–Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2000.

BARBOSA FILHO, José Iran. **Gestão democrática do ensino público**: uma conquista em construção. 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 05 out. 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "Estado da Arte". **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, ago. 2002.

MENDONÇA, Lázara Lisboa da Costa. **Gestão Da Escola Pública No Sistema Municipal De Ensino De Goianésia - Go**. 2013. Dissertação (Mestrado)–Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.



GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

FACÓ, Lucileide Germano Bezerra
Faculdade Escola Sobral de Oliveira
lucileidegbfaco@gmail.com

NASCIMENTO, Maria do Carmo Neri do
Faculdade Anne Sullivan University
professora-carmen@hotmail.com

BRAGA, Tânia Noemia Rodrigues
Unigrendal University - Núcleo Fortaleza/CE
taniarodrigues1444@yahoo.com.br

Eixo temático 4: Gestão da educação básica e gestão do ensino superior:
os desafios da gestão democrática

RESUMO

A gestão escolar democrática é fundamental para que os resultados de desenvolvimentos cidadã ocorra. Objetivamos constatar conceitos, diretrizes e papel do gestor sobre a Gestão Democrática Escolar. Realizamos uma pesquisa de cunho bibliográfico. Evidenciamos que a gestão escolar democrática se caracteriza pela capacidade de descentralizar o poder, que existem leis que ditam que a escola deve trabalhar sob perspectiva de gestão democrática e que o papel do gestor está além de gerências administrativas e financeiras.

Palavras-chave: Gestão. Democracia. Diretor.

1 INTRODUÇÃO

É sabido toda e qualquer instituição existe para alcançar objetivo, e o da escola é de educar para a cidadania, para tanto, é preciso considerar as culturas, os pensamentos e enfrentar diversos desafios sob uma perspectiva democrática para que os alunos venham a se tornar cidadãos dignos e conhecedores de seus direitos e deveres.

Com vistas a esses pressupostos, este trabalho teve como objetivo: Constatar e compreender mediante pesquisas bibliográficas, os conceitos, diretrizes e papel do gestor sobre a Gestão Democrática Escolar.

Para a realização da pesquisa que deu origem a este trabalho, fizemos uma pesquisa bibliográfica com o pretexto de nos apropriarmos de uma gama de conteúdos referentes aos contextos mencionados no objetivo neste.



2 DESENVOLVIMENTO

2.1 GESTÃO ESCOLA DEMOCRÁTICA

A gestão escolar democrática possui como grande objetivo descentralizar as práticas pedagógicas e administrativas dentro da escola, ou seja, almeja que todos os segmentos participem e exponha suas ideias no processo de desenvolvimento do aluno, tanto no que concerne ao lado social como também no aspecto intelectual (crítico-reflexivo).

O resultado desse gerenciamento é a crescente autonomia da escola diante do compromisso e envolvimento de todos os atores que participam dessa construção democrática. Portanto, o processo de gestão evoca também vários indicadores a serem trabalhados, tais como a gestão participativa, relações interpessoais, desempenho e auto-avaliação. (ABREU; BOSCHETTI; MOTA, 2016, p. 104).

Trabalhar esses indicadores são tarefas bastante árduas, que exige, sobretudo, aos gestores, capacitações e planejamentos coletivos, pois, faz de conta que os indicadores funcionam como se fossem um trem, quando um indicador sai da linha, os outros são afetados. Mesmo com todo desafio, a escola espera que o gestor tenha trabalhado na linha democrática e coletiva, pois, se o principal administrador não trabalhar sob a perspectiva democrática, os professores, principalmente os pedagogos, serão impedidos de ensinar prezando pela ludicidade e liberdade de expressão. Uma gestão democrática em uma escola pública requer: "[...] em primeiro lugar, uma mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar, mudança que implica deixar de lado o velho preconceito de que a escola pública é apenas um aparelho burocrático do estado e não uma conquista da comunidade." (GADOTTI, 1998, p. 17).

Esta mudança na mentalidade dos membros que fazem a comunidade escola não deve acontecer para que os alunos procurem a escola e consigam nela permanecer como aconteceu por volta da década de 1980, mas sobretudo, pela melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, ou seja, a gestão escolar democrática deve ser pensada como um modelo de gestão que educa através de construção de conhecimentos com objetivo de transformar a vida dos alunos, pois, as aulas devem ser pautadas e planejadas considerando o desenvolvimento da cidadania, acarretando, uma nova relação em um tripé (aluno, sociedade e conhecimento).

Segundo Abreu, Boschetti e Mota (2016, p. 105), "esse tripé implica em ações dialógicas que devem interagir para atender anseios, interesses e necessidades da comunidade." Sendo assim, o conhecimento é constituído através das relações que o aluno possui com o meio a



qual se insere, onde de um lado existe o senso comum (conhecimento do aluno) e do outro lado o conhecimento científico (produto da sociedade). Diante desse contexto:

O grande desafio da escola pública está em garantir um padrão de qualidade (para todos) e, ao mesmo tempo, respeitar a diversidade local, étnica, social e cultural. Portanto, o nosso desafio educacional continua sendo educar e ser educado. [...] Existe uma visão sistêmica, estreita que procura acentuar os aspectos estáticos - como o consenso, a adaptação, a ordem, a hierarquia - e uma dinâmica que valoriza a contradição, a mudança, o conflito e a autonomia. [...] Num sistema fechado, os usuários - pais e alunos - e os prestadores de serviços - professores e funcionários - não se sentem responsáveis. Esta é uma das principais questões da não participação. Num sistema aberto, o *locus* fundamental da educação é a escola e a sala de aula. (GADOTTI, 1998, p. 28).

Partindo desse pressuposto, podemos elencar que o novo desafio dos profissionais de educação, não consiste somente na questão de conhecer os conteúdos e repassá-los aos alunos, sobretudo, consiste em aquisição de competências e habilidades que possa tornar as aulas mais dinamizadas e de tal maneira que, hajam análises sobre as mazelas da sociedade.

2.2 GESTÃO ESCOLAR: NORMAS E DIRETRIZES

Começamos elencando sobre o que diz a constituição federal de 1988 a respeito da educação e gestão escolar. No Art. 205, há a seguinte garantia:

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, p. 123).

Diante da Constituição Federal de 1988 fica claro que a educação é um direito de todos e que deve preparar o aluno para a cidadania e pensar nesse contexto é considerar a democracia dentro do ambiente escolar, pois, não há cidadania sem a liberdade de ser. Portanto, a gestão escolar precisa superar os desafios e trabalhar sob a perspectiva democrática, pois só assim, as aulas serão diferenciadas, pois os professores terão liberdades para pensar e planejar suas aulas, os alunos poderão expressar suas opiniões e as mesmas serão consideradas para toda e qualquer decisão que a gestão venha realizar.

Diante do proposto pelo Art. 205 da Constituição, foi estabelecido princípios para nortear o ensino de modo que, o desenvolvimento do aluno para a cidadania ocorresse com êxito. Todos estes princípios são inerentes à gestão escolar democrática. Os princípios são:



- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público e estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade;
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988, p. 123).

A LDB de 1996 com o propósito de fortalecer as gestões escolares como sendo democrática, incorpora em seu texto, mais precisamente em seu Título II, art. 3º, um reforço aos princípios norteadores de uma educação que desenvolva o aluno para a cidadania inserida na constituição de 1988. A LDB ainda traz no item VIII do art. 3º que a gestão tem que ser democrática e que deve seguir a legislação dos sistemas de ensino.

Sendo a gestão escolar de ordem democrática, a mesma pode pressupor sua própria normatização. Dado contexto está bem claro no Artigo 12 da LDB que enfatiza o seguinte:

- Art. 12 - Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
- I- elaborar e executar sua proposta pedagógica;
 - II- administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
 - [...]
 - IV- velar pelo cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas.
 - [...]
- Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
- I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
 - II- participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, p. 6).

Este contexto proposto acima pelo Art. 12 e Art. 14 da LDB é muito importante para que as gestões escolares sejam de fato democráticas, pois, a partir desses artigos as instituições de ensino podem elaborar e executar, obviamente de forma coletiva, suas propostas pedagógicas para o alcance satisfatório da finalidade almejada, a de desenvolver o aluno socialmente, cognitivamente e para a cidadania. Outro fator que fica bem claro nesses artigos da LDB referente a gestão democrática é a articulação escola e família, ou seja, a última também faz parte da primeira, portanto, juntas fará com que as crianças tenham bem mais probabilidades de obter êxitos de aprendizagens.



2.3 PAPEL DO GESTOR-DIRETOR DEMOCRÁTICO

O gestor-diretor deve ser alguém que seja atualizado e que possua ampla visualização de tudo que acontece, que conheça os objetivos da educação e que saiba como trabalhar para tal fim. Além disso, a figura do gestor-diretor deve buscar melhores maneiras de estimular seu grupo de trabalho nas realizações das atividades que buscam os resultados esperados pela escola, sempre os apoiando, elogiando-os e ajudando-os nas dificuldades. Portanto:

Para assumir a direção de um estabelecimento de ensino, é preciso apresentar uma imagem de coerência, de competência, de segurança que tranquilize os inquietos, crie um consenso, estimule os indecisos, acalme os extremistas, dê sentido a coexistência, etc. Para isso, é preciso ter certa solidez, uma correspondência entre a pessoa e o papel, entre o que deve ser feito e o que se sabe ou se gosta de fazer. (PHILIPPE, 2001, p. 55).

Todos esses atributos devem fazer parte do perfil de quem deseja ser ou é diretor de alguma instituição escolar, principalmente quando se trata de gestão democrática, onde todos devem estar motivados e focados na consecução do objetivo maior, a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Sendo assim: "É do gestor da escola a responsabilidade máxima quanto à consecução eficaz da política educacional do Sistema e desenvolvimento pleno dos objetivos educacionais, organizando, dinamizando e coordenando todos os recursos para tal." (LUCK, 2005, p. 16).

O gestor-diretor é um líder, portanto, para conseguir colocar em prática suas ideias e fazer acontecer a educação é imprescindível que conquiste todos as pessoas envolvidas na comunidade escolar. Assim, deve incentivar os professores a ser mediadores do conhecimento de modo a transformar seres mediante uso de atividades diferenciadas e instigantes. Ou seja, o gestor-diretor não tem somente funções administrativas e financeiras, o segredo do seu sucesso consiste muito pelo fator das relações interpessoais, pois, onde há união há força e onde há desunião nada se constrói.

3 CONCLUSÕES

Concluimos que gestão escolar democrática valoriza todos os segmentos que fazem a escola e requer participações dos mesmos nos processos de tomadas de decisões e isso está previstos em leis como a Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996, cabendo ao diretor um papel chave de articulação de fazer com que as participações aconteçam e com que haja melhores relações interpessoais.



REFERÊNCIAS

ABREU, Dayse Lúcida de Freitas; BOSCHETTI, Vania Regina; MOTA, Assislene Barros da. Gestão Escolar Democrática: Desafios e Perspectivas. **Regae**: Rev. Gest. Aval. Educ., Santa Maria, v. 5, n. 10, p. 103-111, 2016.

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 05 out. 1998.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. Escola cidadã: a hora da sociedade. In: MEC. **Salto para o futuro**: construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico. Brasília, DF: MEC, 1998. p. 22-29.

LUCK, Heloísa. **Ação Integrada**: administração, supervisão e orientação educacional. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.



O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: AS REGIÕES OESTE E CENTRAL DO RS EM PAUTA

PEREIRA, Sueli Menezes
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS)
sueli.ufsm@gmail.com

Eixo temático 4: Gestão da educação básica e gestão do ensino superior: os desafios da gestão democrática

RESUMO

Por meio de pesquisa qualitativa, através de análise documental, o projeto de pesquisa do RS: "Gestão democrática: o Conselho Municipal de Educação em análise", analisou a representatividade social que constitui o CME, bem como sua autonomia em duas regiões do estado. Conclui-se que o CME ainda não atingiu patamares significativos de autonomia, bem como de representatividade social de modo a poder cumprir efetivamente sua função social.

Palavras-chave: Conselho Municipal de Educação. Representação Social. Autonomia municipal.

1 INTRODUÇÃO

A descentralização do Estado repercute na Constituição Federal de 1988, e seus reflexos na organização dos Sistemas Educacionais e, com eles, abre-se espaço para autonomia dos municípios. Nesta perspectiva, o Sistema Municipal de Ensino (SME) é composto pela rede municipal de educação, um órgão gestor, neste caso a Secretaria Municipal de Educação e um órgão normativo, sendo este o Conselho Municipal de Educação (CME).

Nesta direção, este texto trata do Conselho Municipal de Educação, resultado do subprojeto de pesquisa do RS: "Gestão democrática: o Conselho Municipal de Educação em análise", o qual integra-se à pesquisa em rede MAPA e, para tanto, vale-se de pesquisa qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986), de caráter teórico-prático, tendo como suporte principal a análise documental.¹

Este projeto desenvolve-se via web e são, quando possível, utilizados como apoio para a coleta de dados, além da análise de documentos, também questionários aos sujeitos da pesquisa: Secretários Municipais de Educação e assessores, Presidentes dos Conselhos Municipais de Educação e membros integrantes do mesmo.

¹ A rede MAPA, através de subprojetos estaduais, mapeia o quadro normativo sobre o Conselho Municipal de Educação e a implementação da gestão democrática no âmbito dos sistemas.



Nesta direção, o objetivo é verificar a existência dos Sistemas Municipais de Ensino, legalmente instituídos por lei municipal e seu órgão regulador e fiscalizador que se identifica na existência do Conselho Municipal de Educação nos municípios do RS, bem como analisar a conquista da autonomia municipal e a representatividade social dos CME em duas regiões do Estado do Rio Grande do Sul –central e oeste – as quais se subdividem em: Mesorregião do Centro Ocidental Rio-Grandense e Mesorregião do Centro Oriental Rio-Grandense, integradas por 85 municípios e a Mesorregião do Sudoeste Rio-Grandense composta por 19 municípios.

Para tanto, este texto apresenta os dados coletados na pesquisa empírica, analisados sob a ótica de referencial teórico com base em estudiosos do assunto. Por fim apresenta as considerações finais sobre o estudo em pauta.

2 O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: DEMOCRATIZAÇÃO E AUTONOMIA

Os Conselhos Municipais de Educação foram valorizados, sendo sua composição e competências detalhadas em lei própria. São vistos como parte fundamental dos sistemas e destacados como espaço de participação da sociedade nas políticas públicas municipais de Educação. Neste particular, a representação social do CME se configura como a principal característica da democracia neste órgão colegiado, visto que parte-se do pressuposto de que a materialização do princípio constitucional da gestão democrática do ensino público (art. 206, inciso VI, da Constituição Federal de 1988) depende das condições de participação da sociedade civil nos processos decisórios acerca de assuntos de interesse comum e das possibilidades concretas de a escola pública construir caminhos em um contexto de interdependência com o sistema de ensino ao qual se vincula.

Para tanto, buscou-se, via web, informações solicitadas sobre os CME aos municípios, à UNDIME/RS,² à UNCME/RS,³ aos sites das prefeituras, bem como foi usada correspondência impressa e telefonemas, do que foi possível contar com uma amostra de **52%** do total dos municípios das duas regiões em pauta.

As solicitações realizadas foram referentes a documentos e leis de cada um dos municípios, tais como: Lei que cria o Sistema Municipal de Ensino, Lei que cria o Conselho Municipal de Educação, Regimento Interno do Conselho Municipal de Educação, Lei Orgânica do Município, Plano Municipal de Educação. Além disso, foi enviada uma ficha para o cadastro dos Presidentes dos Conselhos Municipais de Educação e dos Secretários

² UNDIME – União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação – Seção RS

³ UNCME – União Nacional de Conselhos Municipais de Educação – Seção RS.



Municipais de Educação de modo a obter informações referentes à formação, eleição, funções em exercício, carreira profissional, etc.

Para a análise dos documentos, foram elencadas algumas categorias referentes às diretrizes legais para constituição e funcionamento do Conselho Municipal de Educação e do Sistema Municipal de Educação: sua representatividade social, suas atribuições, suas funções, bem como, verificar se o município se utiliza da autonomia política, administrativa, financeira e normativa, legalmente instituída pela CF/88, devendo normatizar a política de educação municipal e ter no CME, um órgão auxiliar para acompanhar e avaliar a implementação dessas políticas.

Isto porque, a partir da Constituição Federal de 1988, os municípios ganharam autonomia para a criação de seu próprio Sistema de Educação, sendo o Conselho Municipal de Educação o principal órgão para a criação do Sistema Municipal de Ensino, lembrando que os Sistemas se caracterizam por

[...] um conjunto de partes em relação harmônica e interdependente, formulando um todo, autônomo e independente. O termo *sistema* tem sido usado, entre nós, com tal elasticidade que permite abrigar quase tudo. Ao reduzir essa elasticidade, podemos limitar o conceito à aplicação na organização da educação brasileira. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 26).

Integrando o Sistema, o Conselho Municipal de Educação é o órgão que, pela importância que assume no município, deve ter seu regulamento que especifique suas funções e atribuições. Além disso, o CME deve ser um órgão de fiscalização da aplicação das verbas públicas, o que implica que o CME tem atribuições próprias, não devendo, portanto, ser um órgão da SMED.⁴ São órgãos distintos, mas complementares, integrando o Sistema Municipal de Ensino.

O Conselho Municipal de Educação (CME) é um órgão que proporciona autonomia aos municípios nas questões educacionais. Devem ser representativos da comunidade de modo a deliberar coletivamente, ocupando espaço de destaque na normatização da política municipal de educação, bem como na elaboração do Plano Municipal de Educação (PME). Isto ocorre porque, sendo "órgãos colegiados de caráter normativo, deliberativo e consultivo [...] interpretam e resolvem, segundo suas competências e atribuições a aplicação da legislação educacional." (CURY, 2000, p. 44).

A participação para constituição da representatividade social de um Conselho é um elemento crucial, visto que:

⁴ SMED – Secretaria Municipal de Educação.



A representatividade da pluralidade social demanda número de vagas que permita presença das diferentes categorias situadas no município e o equilíbrio da diversidade. A média nacional de vagas dos atuais conselhos municipais se situa em nove, variando entre dois e trinta e cinco. Conselhos muito pequenos não se caracterizam como conselhos uma vez que a pluralidade social e o diálogo interpares ficam muito limitados. (BORDNIGNON, 2009, p. 74).

Através da análise dos municípios das duas regiões, percebe-se que a representatividade social dos CMEs fica, em sua maioria (**54%**), restrita ao mínimo de nove membros e com menos de nove membros (**17%**). Com mais de nove, configuram **29%** dos municípios com até dezessete participantes.

De acordo com a legislação a representatividade social pode constituir-se de até trinta e cinco membros, devendo atingir o máximo com representantes das entidades e associações municipais, abrangendo a comunidade em geral, o que não é uma realidade dos municípios analisados, visto que a maior representatividade (mais de **50%**) é do próprio magistério, o que confere um caráter corporativo e não democrático, como aponta Saviani (2014).

Em apenas 8% dos CME analisados se encontra representação do Conselho do FUNDEB, conselho este existente em todos os municípios, considerando as verbas que são recebidas por este fundo, entre outras fontes, e o compromisso do CME com a fiscalização da aplicação das mesmas. Observa-se, também, apenas que 9,61% são representantes da área de saúde, considerando o compromisso das Secretarias Municipais de Saúde com a saúde dos estudantes e atendimento às escolas. A maior representação é dos Círculos de Pais e Mestres – CPM – com 59,61% de seus membros.

Além da predominância de nove (9) membros no CME, chama a atenção a subordinação dos mesmos ao Conselho Estadual de Educação – 61,53%, 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.

Observa-se que todos os municípios analisados possuem Plano Municipal de Educação datados de 2015, em conformidade com a meta do 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. (BRASIL, 2014).

Isto é importante, considerando que a consolidação do Sistema implica em elaboração de Planos Municipais de Educação de duração plurianual, visto que “[...] as exigências de intencionalidade e coerência implicam que o sistema se organize e



opere segundo um plano. Conseqüentemente há uma estreita relação entre sistema de educação e plano de educação." (SAVIANI, 2014, p. 81).

Salienta-se que os municípios das regiões em estudo, em sua maioria, possuem SME instituído por lei. Somente **21%** não possuem Sistema Municipal de Ensino legalmente instituído.

Quanto à escolha do presidente, é da tradição do conselho a eleição pelos pares, condição essencial para autonomia deste importante órgão do Sistema, o que foi observado satisfatoriamente na legislação dos municípios estudados. No entanto, comprometedor da organização do Sistema é o exercício das funções 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 em cinco dos municípios participantes da pesquisa. 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 um SME na prática, apesar da legislação.

Nos demais aspectos relacionados à autonomia dos Conselhos Municipais de Educação, em grande parte dos municípios, os mesmos apresentam uma dependência em relação ao Conselho Estadual de Educação, não se utilizando da sua autonomia no sentido de fazer do CME um órgão de assessoramento à SMED e sua rede de escolas e consolidar o Sistema Municipal de Ensino no município.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a autonomia do Conselho Municipal de Educação como órgão imprescindível para a existência do SME nos municípios em estudo ainda é precária, o que descaracteriza o próprio SME. Se o CME não tem autonomia suficiente para exercer todas as funções que é a ele destinado, todo o Sistema fica comprometido. Assim, compreende-se que autonomia é necessária para os Conselhos, pois, o mesmo sendo o principal órgão do SME, precisa ser representante da sociedade frente ao SME e participar das políticas educacionais, tanto em sua elaboração, como acompanhamento e avaliação. Para tanto, a representação social tem de ser suficientemente representativa da sociedade de modo que a educação seja um compromisso social.

REFERÊNCIAS

BORDIGNON, Genuino. **Gestão e Educação no Município: sistema, conselho e plano**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.



BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 05 out. 1998.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 12 jul. 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 jul. 2018.

CURY, Carlos R. Jamil. Gestão democrática da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**, São Bernardo do Campo, v. 18, n. 2, p. 163-174, jul./dez. 2000.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=251&Itemid=472>. Acesso em: 14 abr. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**. São Paulo: Autores Associados, 2014.



OS PRINCÍPIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: EM ANÁLISE O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DA MICRORREGIÃO DE SOBRAL/CE

SILVA, Sonia de Oliveira
Universidade Federal do Ceará (UFC)
sonialiver@yahoo.com.br

ALVES, Raissa Freitas
Universidade Federal do Ceará (UFC)
raissahistory@gmail.com

ZIENTARSKI, Clarice
Universidade Federal do Ceará (UFC)
clarice.zientarski@ufc.edu.br

Eixo temático 4: Gestão da educação básica e gestão do ensino superior: os desafios da gestão democrática

RESUMO

O presente trabalho, ainda em andamento, discute a gestão democrática do ensino nos municípios compreendidos na microrregião de Sobral - CE, pertencente à mesorregião Noroeste Cearense, analisando as leis que instituí o sistema municipal de ensino. Como resultados, ainda que parciais, aponta que os princípios e espaços de participação da sociedade, são minimamente referendados nas leis que instituí os sistemas, resultando no afastamento dos sujeitos no processo da gestão democrática nesses sistemas.

Palavras-chave: Sistema Municipal de Educação. Gestão democrática. Microrregião de Sobral. Espaços de participação.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho, resultado parcial da pesquisa REDE MAPA/CE, objetiva analisar na legislação a gestão democrática do ensino nos municípios que compõem a microrregião de Sobral, composta pelos municípios de Sobral, Forquilha, Cariré, Graça, Groaíras, Irauçuba, Massapê, Miraíma, Mucambo, Pacujá, Santana do Acaraú e Senador Sá. Busca identificar a situação da institucionalização do Sistema Municipal de Ensino (SME), os princípios da gestão democrática do ensino e os espaços de participação conformados na legislação do SME dos respectivos municípios da microrregião.

A pesquisa embasa-se na perspectiva materialista histórico-dialética, unindo teoria e empiria, dialogicamente em um processo contínuo de análise metodológico quali-quantitativo amparando-se na análise dos documentos de Leis de institucionalização dos SME, bibliografias e referenciais teóricos que permitem embasar a discussão dos dados coletados. Os resultados, ainda que parciais, apontam o esvaziamento e afastamento dos sujeitos, sociedade e comunidade local no processo de gestão democrática do



ensino, afastamento esse agudizado quando não há institucionalização desses princípios e espaços de participação na legislação dos municípios dessa microrregião.

2 GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO

Nas décadas de 1970 e 1980, no contexto de redemocratização do Brasil e encadeamento do processo de gestão do ensino público a gestão democrática se configurou como parte importante nas discussões e reivindicações pelos amplos setores da sociedade civil, dos movimentos sociais e setores ligados à educação, que propunham ações e projetos que visavam uma "revolução" educacional no país. O que pode ser considerado a década de 1980, como extremamente fecunda e relevante para a organização do campo educacional brasileiro (SAVIANI, 2008).

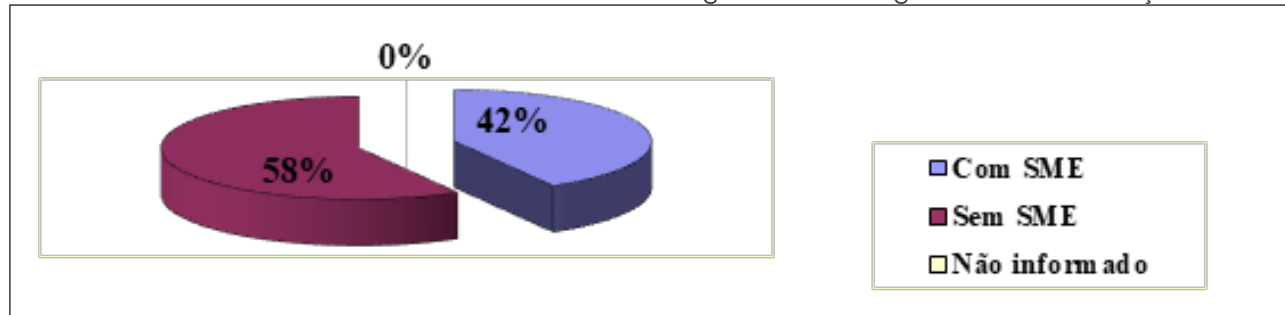
Nesse ideário de forças e de lutas sociais, a gestão democrática ganha espaço no cenário brasileiro, sendo evidenciada na Constituição de 1988 e na LDB nº 9.394/96, que preconiza aos sistemas de ensino a definição das normas da Gestão Democrática do ensino público.

3 A INSTITUCIONALIZAÇÃO, OS DISPOSITIVOS E MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO QUE COMPÕEM A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA MICRORREGIÃO DE SOBRAL-CE

A microrregião de Sobral é composta por doze (12) municípios, entre os quais cinco (5) possuem sistema municipal de ensino institucionalizado, conforme mostra o Gráfico 1. Na institucionalização dos sistemas de ensino, compete ao município a definição das normas da gestão democrática e isso é feito através da legislação, nesse caso pesquisado, os documentos de leis que institui o sistema municipal de educação.

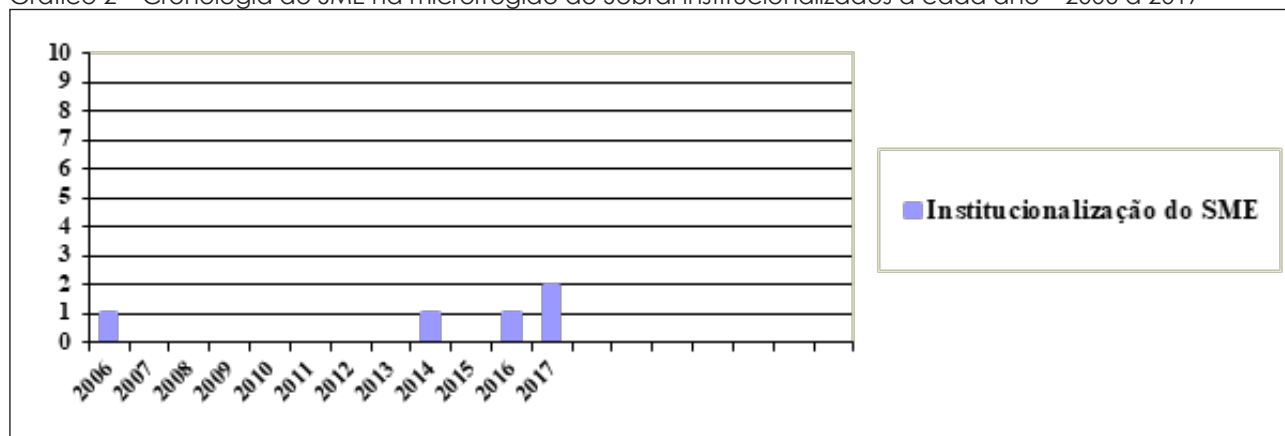
Na análise dos dados, a institucionalização dos SME está presente em 42% dos municípios da Microrregião de Sobral (Gráfico 1), sendo eles Sobral, Cariré, Graça, Groaíras e Irauçuba, totalizando cinco (5) dos doze (12) municípios que compõe a Microrregião. Em relação à cronologia da institucionalização (Gráfico 2) dos sistemas municipais na Microrregião de Sobral, se deu dentro de um período de onze (11) anos, entre 2006-2017. O que permite relacionar que tanto a Constituição como a própria LDB Nº 4.394/96, não teve influência direta e imediata, no que diz respeito ao aspecto de descentralização e institucionalização dos Sistemas Municipais de Ensino nessa Microrregião.

Gráfico 1 – Percentual de SME institucionalizados na microrregião da Microrregião de Sobral – Situação em 2018



Fonte: Legislação municipal.

Gráfico 2 – Cronologia do SME na microrregião de Sobral institucionalizados a cada ano – 2006 a 2017



Fonte: Legislação municipal.

A LDB 9394/96, não traz em seu texto um detalhamento acerca da normatização da gestão democrática, porém estabelece alguns princípios como “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” e “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

Esse não detalhamento reverbera diretamente na elaboração dos documentos de lei dos municípios que instituem os sistemas municipais de ensino. Com exceção do Conselho Municipal de Educação que aparecem conformados nas leis que institui o SME nos cinco (5) municípios (Tabela 2). Os demais princípios e espaços de participação são minimamente referendados, em alguns casos se quer consta no documento de lei, o que implica diretamente na participação da sociedade civil e comunidade escolar nas discussões das políticas educacionais locais.

Na análise e sintetização dos princípios da gestão democráticas conformadas na Legislação dos cinco (5) municípios que possuem sistema (Tabela 1), foi constatado que apenas a participação da comunidade escolar e local nos conselhos escolares ou equivalente fora referendado na legislação dos cinco (5), ou seja, 100% dos municípios. Os demais princípios aparecem em menor porcentagem apenas 20%, ou seja, apenas em um (1).



Tabela 1 – Síntese dos princípios da gestão democrática do ensino conformados na legislação dos SME dos municípios da Microrregião de Sobral

Princípios	Municípios	Frequência
		Microrregião de Sobral
Participação da comunidade escolar e local nos conselhos escolares ou equivalentes.	Cariré, Graça, Groaíras, Irauçuba, Sobral	100% (5)
Participação da comunidade no planejamento da educação municipal.	Sobral	20% (1)
Participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola.	Urauçuba	20% (1)
Progressivo grau de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira.	Urauçuba	20% (1)
Eleição de diretores		0% (0)
Participação efetiva da comunidade escolar, na tomada de decisão no âmbito das respectivas unidades escolares e do sistema municipal de ensino.		0% (0)
Transparência dos mecanismos pedagógicos, administrativos e financeiros.	Irauçuba	20% (1)
Participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola, bem como de toda a comunidade escolar.	Irauçuba	20% (1)
Respeito à autonomia de organização de pais, professores, servidores e estudantes.	Irauçuba	20% (1)
Descentralização do processo educacional e de orçamento	Irauçuba	20% (1)
Adoção de Planejamento Participativo		0% (0)

Fonte: Legislação municipal

Os dados analisados apontam que, apesar da institucionalização do S.M.E e o princípio básico de participação da sociedade civil em conselhos escolares ou equivalentes se fazerem presentes, os demais princípios da gestão democrática, não apresentam porcentagens relevantes se quer na própria legislação. Levando a compreensão de que as discussões e possíveis ações por parte da comunidade, tanto no planejamento, elaboração do projeto político-pedagógico e a própria autonomia dos envolvidos no processo educacional, são limitadas, uma vez que não está nem conformada na legislação, impedindo assim, a materialização e prática participativa.

No que diz respeito aos espaços de participação definidos na lei que institui o SME dos municípios da Microrregião (Tabela 2), observa-se uma baixa frequência dos espaços, essa baixa frequência é demonstrada quando não há referência na lei do que institui o sistema, em único município se quer dos espaços de participação como Conselhos Escolares, Associação de Pais e Professores – APP, Grêmios Estudantil, Conferência Municipal de Educação e Eleição de Diretores.

Tabela 2 – Síntese dos espaços de participação definidos na legislação dos SME dos municípios da Microrregião de Sobral

Espaços de participação	Municípios	Frequência
		Microrregião de Sobral
Conselho Municipal de Educação	Cariré, Graça, Groaíras, Iruçuuba, Sobral	100% (5)
Plano Municipal de Educação	Cariré, Graça, Sobral	60% (3)
Conselhos Escolares		0% (0)
Projeto Político Pedagógico	Graça, Iruçuuba	40% (2)
Associação de Pais e Professores		0% (0)
Grêmio Estudantil		0% (0)
Conferência Municipal de Educação.		0% (0)
Eleição de Diretores		0% (0)

Fonte: Legislação municipal.

Ao discutir as concepções de representatividade e participação política da sociedade, Coutinho (2002), pontua que o processo crescente de democratização e socialização da política acaba por chocar-se com a apropriação privada dos mecanismos de poder. O processo de democratização do gerir a coisa pública só poderá realizar-se se houver a socialização da participação política, a efetiva participação da sociedade civil, culminando com a socialização do poder, o que significa que a plena realização da democracia implica a superação da ordem social capitalista – excludente e alienante. Ainda Gohn, ao falar sobre os espaços de participação entre eles os conselhos, pontua que:

[...] são um instrumento de representação da sociedade civil e política. Por lei, devem ser também um espaço de decisão. Mas, *a priori*, são apenas espaços virtuais. Para que tenham eficácia e efetividade na área em que atuam, e na sociedade de uma forma geral, é necessário desenvolver algumas condições e articulações; é preciso dar peso político a essa representação e consequência a luta dos segmentos sociais que acreditaram e lutaram pela democratização dos espaços públicos. (GOHN, 2006, p. 7).

É importante frisar que esse contexto visualizado nos dados coletados, não está apartado do contexto o qual o estado brasileiro se insere, contexto esse marcado por uma ordem sociopolítica e econômica excludente e que se afirma na conjuntura de uma democracia liberal burguesa, cuja reprodução se faz alimentada na lógica do Capital e também da realidade o qual o estado do Ceará está imerso, um estado marcado pelas práticas clientelistas, neopatrimonialistas, práticas essas que impactam diretamente nas políticas de educação no estado, refletindo também na legislação que trata sobre o ensino nesses municípios.

Compreender esse cenário permite na análise dos dados coletados, trazer à luz as reverberações que essa ordem sociopolítica e econômica excludente traz no contexto educacional dessas localidades, municípios da microrregião pesquisada. Por sua vez, a gestão democrática dentro desse contexto, não se efetiva na prática. Diante de tal cenário,



um pouco desalentador, é importante também compreender que apesar desse contexto, existem sim algumas possibilidades de participação da sociedade e de ocupação desses espaços, porém, como aponta Gramsci essa ocupação precisa acontecer nos moldes em que há uma superação das barreiras visíveis e invisíveis impostas, ocupando esses espaços através de uma “guerra de posição” (GRAMSCI, 1982), o que implica também na superação da ordem vigente, uma educação para além do capital (MÉSZÁROS, 2008).

4 CONCLUSÃO

Na análise dos dados coletados, os princípios e espaços de participação da sociedade na Gestão Democrática do SME dos municípios da Microrregião de Sobral pesquisada, os resultados, ainda que parciais, permite revelar a fragilidade até mesmo no que diz respeito à própria referência legal dos princípios e espaços de participação. Os resultados obtidos suscitam levantar a necessidade da superação do esvaziamento e afastamento dos sujeitos no processo de gestão democrática do ensino, afastamento esse agudizado quando não há institucionalização desses princípios e espaços de participação na própria legislação. É importante ressaltar que essa institucionalização por sua vez, por si mesma não consolida e efetiva uma gestão democrática, mas é basilar na garantia de implantação desses espaços de participação da sociedade na gestão da coisa pública.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 05 out. 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das ideias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOHN, Maria da Gloria M. Conselhos gestores e gestão pública. **Revista de Ciências Sociais Unisinos**, v. 42, n. 1, p. 5-11, jan./abr. 2006.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Tradução Carlos N. Coutinho. Civilização Brasileira, 1982. (Coleção: Perspectivas do Homem, n. 48).

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.



PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA NA EDUCAÇÃO EM PLANOS DE GOVERNO DE CANDIDATOS À PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA

FLACH, Simone de Fátima
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
eflach@uol.com.br

Eixo temático 4: Gestão da educação básica e gestão do ensino superior: os desafios da gestão democrática

RESUMO

O texto apresenta reflexões sobre as possibilidades e limites de vivência democrática na educação a partir da eleição presidencial de 2018. Sob a luz do materialismo histórico e dialético e a partir de análise documental evidencia algumas previsões nos Planos de Governo dos Candidatos participantes do 2º turno eleitoral. Por fim, aponta que o avanço conservador que assola o processo político pode colocar a gestão democrática da educação em sérios riscos.

Palavras-chave: Educação. Participação. Democracia. Gestão democrática.

1 INTRODUÇÃO

O ano de 2018 já está marcado na história brasileira, como um ano difícil, controverso, e de acirrada polarização política evidenciada na disputa eleitoral presidencial. Nesse ano a população brasileira viu como os grupos vinculados à direita podem mostrar toda a sua força para a conquista do poder. Sob os auspícios de discursos que incitaram o ódio sob a insígnia de defesa da família, da pátria e de “Deus acima de todos”, uma parcela significativa de cidadãos, alguns ingênuos, outros com clareza sobre os reais significados desse posicionamento, aderiram ao discurso de maior segurança e combate à corrupção política que assola o país (ressaltamos que a corrupção não se restringe a um único partido ou grupo político, visto que essa faz parte da cultura política e social brasileira). A adesão à defesa da pátria, da família, da propriedade e de Deus despreza o processo histórico, as lutas e as conquistas do povo brasileiro para a superação da opressão e conquista da cidadania plena. Dessa forma, esse posicionamento ignora que a realidade é resultado de múltiplos fatores, principalmente das ações e omissões dos representantes da sociedade (em especial dos poderes legislativo e executivo) e da luta pela hegemonia que é travada no seio do Estado – este entendido como sociedade civil + sociedade política, tal qual nos ensinou Gramsci em vários escritos. Nesse sentido, tal entendimento desconsidera que a realidade se apresenta como “síntese de múltiplas determinações”, ou seja, “como unidade do diverso” (MARX, 2008, p. 258). Todavia, no outro polo da disputa, a defesa



por igualdade, respeito aos mais pobres e resgate dos direitos sociais, já vilipendiados ou em vias de o ser pelas propostas governamentais foi colocada em xeque em razão da vinculação partidária com denúncias de corrupção.

Essa realidade contraditória e de difícil compreensão impactou de forma imediata na vida social e influenciou significativamente na vivência democrática e no significado de exercício democrático. Destacamos nesse cenário, que os brasileiros têm pouca experiência democrática, haja vista que, em diferentes períodos históricos, o comando político esteve sob a batuta de militares e/ou ditadores, os quais conduziram o país de forma autoritária ou populista.

Em que pese à realidade brasileira evidenciar fragilidades para o exercício da democracia, após o último período ditatorial militar, em meados de 1980 o povo brasileiro foi às ruas para exigir maior participação nas instituições públicas e no comando político do país. A Constituição Republicana de 1988 assegurou em 17 de seus dispositivos a previsão da democracia, tanto como fundamento da organização político-administrativa do país por meio da previsão do "Estado Democrático de Direito" (art. 1º; art. 5º, inciso XLIV, art. 91), quanto em mecanismos de exercício de democracia, como: "instituições democráticas" (art. 23, inciso I; art. 194, Parágrafo Único, inciso VII), "democratização de bens culturais" (art. 215, § 3º, IV), "democratização de processos decisórios com participação e controle social" (art. 216-A, § 1º, X), "gestão democrática do ensino público" (art. 206, inciso VI), dentre outros (BRASIL, 1988).

No presente texto, a participação e a democracia na educação se tornam centrais, visto que no acirrado momento de polarização política tais questões correm sério risco, visto que a ressignificação dos conceitos pode contribuir para o retrocesso das conquistas já asseguradas constitucionalmente e ainda não consolidadas. Por isso, a partir da análise dos Programas de Governo dos dois candidatos que disputaram o 2º turno da Eleição Presidencial procuramos identificar possibilidades e limites para a o fortalecimento da participação e da democracia na educação.

A análise empreendida tem como suporte teórico-metodológico o materialismo histórico e dialético, o qual se constitui como concepção, método e práxis, conforme abordado por Frigotto (2004). Assim, a análise apresentada é comprometida com uma concepção de mundo e com a defesa incondicional de participação indistinta de todos os grupos sociais nos processos decisórios da educação, sejam estes administrativos, financeiros ou pedagógicos.

2 EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA NOS PROGRAMAS DE GOVERNO EM ANÁLISE

A questão central da análise é identificar como as duas propostas governamentais previam a educação e participação social tendo em vista o efetivo processo democrático. Nesse contexto convém destacar a trajetória política dos dois candidatos à Presidência da República, visto que tais trajetórias indicam determinados compromissos sociais e políticos, os quais impactam sobremaneira na forma de planejar e executar propostas governamentais. Jair Bolsonaro, militar da reserva, formado em educação física, computa 29 anos de atividade política, tendo sido vereador no município do Rio de Janeiro no período de 1989 a 1991 e, desde então, exerceu mandatos de deputado federal pelo estado do Rio de Janeiro. Destaca-se que, no período foi filiado a 8 partidos diferentes (PDC, PP, PPR, PPB, PTB, PFL, PSC e PSL). Sua trajetória política demonstra inexpressiva atividade legislativa relacionada à área educacional, sendo que durante todo o período legislativo teve apenas duas proposições transformadas em norma jurídica, o PL nº 2514/96 (Lei nº 10176/01, sobre o benefício de isenção do IPI incidente sobre os bens de informática e automação produzidos nas regiões de influência da SUDAM, da SUDENE e da Região Centro-Oeste) e o PL nº 4639/06 (Lei nº 13.269/2016, que autorizou o uso da fosfoetanolamina sintética por pacientes diagnosticados com neoplasia maligna¹) (BRASIL, 2018).

Por outro lado, o outro candidato, Fernando Haddad, graduado em Direito, mestre em Economia e Doutor em Filosofia é professor do Ensino Superior. Fora da atividade docente foi Ministro da Educação em governos do PT (2005-2012) e prefeito da cidade de São Paulo (2013-2016). É importante destacar que o referido candidato é filiado ao partido desde 1983, quando, ainda era estudante universitário. Suas ações enquanto Ministro da Educação tiveram como foco a população mais pobre.

Para elucidar essas questões evidenciamos as principais propostas registradas nos respectivos Planos de Governo a respeito de Educação, Participação e Democracia, para então tecer algumas considerações sobre limites e possibilidades para a educação brasileira nos próximos anos.

¹ O STF deferiu, em 19/05/16, medida liminar na ADI 5501 suspendendo sua eficácia (BRASIL, 2016).



Quadro 1 – Número de recorrências e Principais previsões sobre Educação, Participação e Democracia nos Planos de Governo dos Candidatos à Presidência da República – 2º turno – Brasil – 2018

Propostas/ Previsões	Plano de Governo 1 Brasil acima de tudo, Deus acima de todos*	Plano de Governo 2 O povo feliz de novo**
Educação	20 recorrências -Educação sem doutrinação - Prioridade na educação básica e técnica; -Detrimento do ensino superior, o qual deve se aliar à iniciativa privada; - Ênfase na educação à distância	71 recorrências - Educação como prioridade; - Educação como instrumento de prevenção do crime e do envolvimento com drogas ilícitas; - Educação para a diversidade e para o desenvolvimento nas comunidades criminalizadas; - Investimento progressivo na educação, com ênfase na formação de professores e na gestão pedagógica; - Ênfase no regime de colaboração para a ampliação de vagas em creches; - Ampliação da escola em tempo integral; - Política de educação inclusiva em todas as etapas e modalidades; - Investimento na educação do campo, indígena e quilombola; - Atenção especial ao ensino médio; - Retomada da interiorização das universidades federais e dos Institutos Federais.
Participação	3 recorrências -Participação das forças armadas na educação (principalmente em áreas remotas)	22 recorrências - Reforma Política com ampla participação popular; - Valorização dos Conselhos, Conferências, Consultas Públicas, audiências públicas, mesas de negociação ou de diálogo para a promoção da participação social; - Estímulo à participação e o controle social.
Democracia	- Inexistente	16 recorrências - Fortalecimento da gestão democrática - diálogo com a sociedade na gestão das políticas bem como na gestão das instituições escolares de todos os níveis. - Fortalecimento e consolidação da democracia.

Fonte: Planos de Governo dos Candidatos à Presidência da República (2018).

Notas: * O CAMINHO (2018). ** PLANO DE GOVERNO 2019-2022 (2018).

O compromisso com o futuro da educação brasileira insere-se na discussão sobre o exercício democrático, o qual possibilita a participação do sujeito e colabora na concretização da cidadania para além dos direitos e dos deveres individuais, em prol dos interesses coletivos. Todavia, na atual forma de sociabilidade, o exercício da cidadania é tênue, visto que se baseia na universalidade dos direitos políticos, sem interferir nas relações que dão sustentação à exploração do homem pelo homem. Nesse sentido, o capitalismo “[...] torna possível uma forma de democracia em que a igualdade formal de direitos políticos tem efeito mínimo sobre as desigualdades ou sobre as relações de dominação e de exploração em outras esferas” (WOOD, 2006, p. 193), deixando intacta a lógica da exploração de uma classe sobre a outra. Por isso, propostas que indiquem a possibilidade de vivência democrática, seja na sociedade ou na educação, precisam ser vistas como positivas, pois colaboram para o que Gramsci (2007) chama de “vontade coletiva” e podem contribuir para uma educação democrática, que tenha como objetivo atingir a



todos sem qualquer privilégio de classe. É essa questão que está em jogo na discussão aqui proposta.

3 CONCLUSÕES

A trajetória dos dois candidatos evidencia caminhos acadêmicos e políticos distintos e seus respectivos projetos de governo demonstram que se situam em polos opostos, seja em relação à atuação política ou social.

Destacamos que o Plano de Governo 1 se mostrou precário em relação às previsões educacionais e exercício democrático. A única previsão sobre participação na educação é a que prevê “participação das forças armadas” nesse setor, evidenciando que, para além do trabalho sério que tal instituição possa desenvolver, a história já demonstrou o quão autoritária e limitadora pode se constituir tal proposta. Em contraposição, O Plano de Governo 2 evidencia preocupação indistinta com o avanço educacional de toda a população, e o reconhecimento da necessidade de promover a participação democrática nos processos decisórios e controle social. Embora nesse espaço não seja possível realizar uma análise ampla sobre o resultado do pleito eleitoral, é possível afirmar que a escolha dos brasileiros não se deu na perspectiva de ampliação da democracia e participação social, mas em detrimento destas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 05 out. 1988.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Conheça os deputados**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/deputados/pesquisa/layouts_deputados_biografia?pk=74847>. Acesso em: 07 out. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 69-90.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Tradução Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 3.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular. 2008.

O CAMINHO da prosperidade. **Proposta de Plano de Governo**. Bolsonaro 2018. Disponível em: <http://flaviobolsonaro.com/PLANO_DE_GOVERNO_JAIR_BOLSONARO_2018.pdf>. Acesso em: 05 out. 2018.



PLANO DE GOVERNO 2019-2022. Brasília, DF, 11 set. 2018. Disponível em: <http://www.pt.org.br/wp-content/uploads/2018/08/plano-de-governo_haddad-13_capas-1.pdf>. Acesso em: 05 out. 2018.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Notícias STF. **STF suspende eficácia da lei que autoriza uso da fosfoetanolamina**. 19 maio 2016. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/ver-NoticiaDetalhe.asp?idConteudo=317011>>. Acesso em: 07 out. 2018.

WOOD, Ellen. M. **Democracia contra o capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2006.



UMA ANÁLISE ACERCA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA TOMANDO POR BASE NA ESCOLA MARIA SANTINA DA CONCEIÇÃO

COSTA, Luana Ricarto
Universidade Regional do Cariri (URCA)
luanacosta594@gmail.com

MENESES, Luciana Ricarto da Costa
Instituto Juazeiro de Educação Superior (IJES)
luanacosta594@gmail.com

Eixo temático 4: Gestão da educação básica e gestão do ensino superior: os desafios da gestão democrática

RESUMO

O presente trabalho é parte da escrita monográfica de conclusão de curso que vem apresentar uma análise dos resultados obtidos no estágio em gestão escolar realizado na instituição de Ensino Infantil e Fundamental Maria Santina da Conceição, localizada na zona rural da cidade de Crato-Ce. Tendo em vista que esse estágio ocorreu em janeiro de 2017, onde buscamos observar o funcionamento da gestão escolar da instituição citada para relacionar com a teoria estudada ao longo de nossa formação acadêmica.

Palavras-chave: Gestão democrática. Prática docente. Participação.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo justifica-se pelo fato de que nós enquanto graduandas do curso de pedagogia devemos conhecer o funcionamento da gestão escolar, pois é um dos campos de atuação dos pedagogos. Além do mais, reconhecemos a importância que este setor representa para o desenvolvimento estrutural e pedagógico de uma instituição de ensino como um todo.

Nesta perspectiva, a presente pesquisa buscou responder o seguinte questionamento: A gestão escolar vem sendo pautada nos princípios democráticos e participativos, assim como são constantemente colocados nos estudos de grandes autores da educação? Assim, procuramos responder a esta indagação com base na experiência de estágio na Escola de Ensino Infantil e Fundamental Maria Santina da Conceição.

Mediante a isso, esta pesquisa teve como objetivo analisar o contexto vivenciado pelo núcleo gestor da Escola Maria Santina da Conceição. Como também, buscamos conhecer o papel da gestão, suas limitações e atuações dentro do desenvolvimento educacional da escola. Além de verificar se o que conhecemos ser dever da gestão está ocorrendo da maneira pela qual julgamos ser a correta de acordo com algumas teorias



de grandes estudiosos. Por fim, analisamos as vivências no funcionamento do núcleo gestor com o corpo que constitui a comunidade escolar.

Diante disso, faremos uma discussão a respeito da gestão escolar com base na realidade vivenciada dentro da escola Maria Santina da Conceição. Para tanto, traremos os autores Luck (2011), Paro (2015) e a Constituição Federal (1988) que trazem análises que nortearam a compreensão referente aos princípios da gestão, a discussão sobre gestão democrática e participativa, sendo assim base de nossas referências bibliográficas.

Dessa forma, utilizamos como metodologia para o reconhecimento da realidade da escola a pesquisa de campo na abordagem qualitativa de cunho participante, na qual aplicamos questionário para a gestora e realizamos observações. Além de usarmos uma abordagem dialógica para termos maiores informações a respeito do nosso objeto de estudo durante a disciplina de estágio. No entanto, antes de darmos início a pesquisa de campo foi necessário realizarmos um estudo bibliográfico a luz dos teóricos já citados, para compreendermos teoricamente a temática em questão.

Por conseguinte, faremos uma discussão a cerca do que foi compreendido na realidade sobre gestão na Escola Maria Santina da Conceição, colocando assim as limitações e compreensões da instituição citada em relação a um sistema democrático e participativo.

Isso porque entendemos que o avanço na qualidade educacional a partir da visão em conjunto, na qual se pode perceber as especificidades e as complexidades desse processo, por compreendermos que isso deve ser tratado de forma contextualizada. Fazendo ainda uma análise do que foi dito pela gestora da instituição em relação ao que se entendeu pela mesma sobre a temática, além de abordamos o que foi percebido em nossas observações.

Entretanto tendo o entendimento que esperamos que os resultados desejados venham, mesmo que seja em longo prazo, porém de forma contextualizada e em conjunto e não descontextualizada na tentativa de obter resultados em curto prazo. Ou seja, apresentamos a discussão de que as instancias educacionais devem estar conectadas trabalhando de forma participativa.

2 DESENVOLVIMENTO

Inicialmente, fizemos o estudo do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola para conhecermos a realidade da instituição. Além do mais, o PPP é um documento construído por toda comunidade escolar, entretanto que tem a maior responsabilidade sob ele é a gestão.



Por conseguinte, dialogamos com a gestão escolar para entrarmos em contato com seu funcionamento, abordando os desafios que são vivenciados no dia-a-dia da instituição. Buscamos ainda conversarmos sobre os projetos e documentos elaborados pela comunidade escolar através da gestão.

Tendo em vista que, sabemos que para que a escola tenha bons rendimentos e desenvolva de maneira qualitativa um bom aprendizado para os educandos é necessário que os gestores sejam comprometidos com a educação, e tenham seus métodos baseados na abordagem democrática e participante, ou seja, envolva todas as pessoas que fazem parte desse processo educativo nas atividades que visam um melhor desenvolvimento pedagógico da instituição. Isso porque segundo Luck (2013):

Define-se, pois, a gestão democrática como o processo em que se criam condições para que os membros de uma coletividade não apenas tomem parte, de forma regular e contínua de suas decisões mais importantes, mas assumam responsabilidade por sua implementação. Isso porque democracia pressupõe muito mais que tomar decisões: envolve a consciência de construção do conjunto da unidade social e de seu processo de melhoria contínua como um todo.

Assim, indagamos a importância do gestor, os projetos e documentos regidos por eles, o seu envolvimento pedagógico, sua maior dificuldade no desenvolvimento do seu trabalho, a abordagem que entende ser o melhor para se aplicar em uma gestão e suas limitações enquanto gestor de uma escola pública.

É importante que possamos entender que a família é uma instância que muita contribui com a gestão para que seja realizado um melhor trabalho escolar, porém sabemos que essa ainda é uma realidade distante.

Como também devemos perceber a importância das políticas públicas educacional dentro desse processo, pois o gestor estará frequentemente se envolvendo com estas, isso porque são elas que possibilitam auxílio para uma educação de qualidade (PARO, 2015).

Com relação ao perfil do gestor escolar Lück (2009), fala que o gestor deve ser um observador da conduta de toda a comunidade escolar, com o objetivo de promover a afetividade entre eles e a aprendizagem dos alunos; gerar sempre ações que visem minimizar os conflitos que possam atrapalhar a formação dos alunos.

Este ainda deve envolver toda a escola em medidas que requeiram a disciplina; agrupar ao dia a dia da escola a tecnologia para a promoção da aprendizagem e para facilitar o seu trabalho; acompanhar o andamento de todos os serviços que a escola oferece, desde a limpeza até a segurança.



E com relação aos professores o gestor deve fazer com que o momento do planejamento seja um momento em que o professor busque meios para aprimorar a sua prática (LUCK, 2009).

Outro ponto que consideramos importantes a ser trazido para a discussão é a questão dos desafios que o gestor enfrenta no ambiente escolar para conseguir avanços, e vale ressaltar que não são poucos, pois a escola vem vivenciando um momento de transbordamento de funções.

Com isso torna-se de suma importância que o gestor seja de fato comprometido e siga os princípios democráticos e participativos para liderar toda comunidade escolar e obter bons resultados no rendimento escolar que diz respeito à aprendizagem dos alunos.

Entretanto, sabemos que essas dificuldades que tem a escola de realizar um bom trabalho têm muito a ver com o descaso que vivenciamos dentro do sistema educacional, mas entendemos que "A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." (BRASIL, 1988).

Para que possamos garantir o que tem na constituição é preciso que a escola tenha uma gestão comprometida com o desenvolvimento educacional, pois segundo Luck (2009, p. 5), o segredo para que uma escola seja dirigida de modo que tenha melhorias contínuas "é nunca ficar satisfeito com o que já foi conseguido. A satisfação leva à acomodação, o que deixa o gestor impossibilitado de perceber perspectivas para alcançar novos patamares."

Dessa forma, temos que ver a gestão como uma estrutura em movimento que deve sempre estar em busca de algo a mais para sua escola em função de seus alunos, mesmo sabendo que o sucesso da escola não se dê apenas pelo trabalho do professor, do gestor ou do aluno, pois sabemos que o ciclo que comporta a educação é mais abrangente do que aqui foi dito.

Assim, percebemos que quando o núcleo gestor não se mostra aberto para o diálogo com os professores, pais, alunos e funcionários; quando todas as decisões são pensadas por uns e executadas por outros ou quando há uma relação opressora de hierarquia entre as categorias que compõem a instituição escolar.

Portanto, quando é essa a realidade posta à escola, torna-se impossível pensar em um trabalho coletivo e participativo que proporcione satisfação nos sujeitos envolvidos. É importante lembrarmos também que o modelo de gestão democrática reconhece



em cada sujeito a virtude da competência, bem como a capacidade de criatividade e autodireção (LUCK, 2011).

Mesmo reconhecendo que vivemos em uma Democracia e que o diretor precisa ser um líder, e mais que isso, mesmo afirmando e reafirmando que a escola preza pelo planejamento coletivo.

Dessa forma, baseadas no pensamento de Luck (2013) consideramos primordial que a gestão esteja pautada nos princípios democráticos e participativos, ou seja, consideramos importante que haja a coletividade e o respeito de se ouvir o outro para o bom desempenho do trabalho que está sendo executado, pois quando a instituição tem uma equipe escolar aberta ao diálogo e disposta a vivenciar o processo de ensino/aprendizagem de forma coletiva, com certeza os resultados obtidos serão muito mais positivos do que se espera em relação ao aprendizado dos educandos.

Pensando por essa perspectiva da relevância que tem a prática do gestor apresentada por Paro (2015), pensamos também o fato de que deve-se colocar as pessoas como algo prioritário nas organizações de trabalho. Como também ele compreende que são imprescindíveis e importantes as tomadas de decisões em função dos problemas que são identificados dentro da área de atuação do profissional, para que assim torne possível chegar a uma solução precisa.

Assim, compreende-se a importância que tem os profissionais do campo educacional e como é imprescindível que eles se sintam como uma peça fundamental para um bom desempenho de ensino/aprendizagem.

Entretanto, entendendo que essa motivação deve acontecer do exterior para o interior, pois a sua organização e satisfação estará ligada ao contexto e as possibilidades oferecidas pelo seu meio. E o gestor é peça fundamental dentro desse processo.

Ao buscarmos sabermos informações básicas sobre o funcionamento da gestão, logo tivemos a informação de que esse quadro é formado por uma diretora e uma secretaria, o que se sabe que é muito complicado o trabalho devido não ter um coordenador pedagógico.

Sobre o Projeto Político Pedagógico da escola a diretora relata que a construção do mesmo foi com a participação de toda a comunidade escolar e foi um processo que duraram três anos e foi desenvolvido a partir de várias etapas que envolvia todos os níveis de ensino.

Ficou perceptível durante o estágio que toda a escola tem um grande envolvimento com o desenvolvimento da escola, porém vale lembrar que isso infelizmente não é regra. Toda comunidade escolar tem conhecimento do regimento interno, pois segundo a diretora sempre está disponível para o conhecimento de todos.



3 CONCLUSÕES

Mediante isso, concluímos que a gestão tem uma responsabilidade bem maior do que havíamos imaginado, pois além de seus compromettimentos com a parte técnica e com a parte pedagógica, ainda tem que estar se atualizado com os novos conceitos de gestão, para que assim possa desenvolver um trabalho qualitativo e não apenas quantitativo, que busque uma forma de melhorar o desenvolvimento do ensino/aprendizagem. Isso pelo fato de que ser uma gestão democrática que valorize a participação de todos.

Portanto, enfatizamos a importância de um gestor e sabemos suas contribuições enquanto líder de um grupo que visa e deve estar contribuindo para o desenvolvimento da educação em função da aprendizagem do educando, pois sabemos que uma gestão democrático-participativa tem uma maior probabilidade de estar desenvolvendo uma educação pública, gratuita e de qualidade na medida em que se é permitido pelo sistema e contexto vivido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 05 out. 1988.


ESCOLA DE ENSINO INFANTIL E FUNDAMENTAL MARIA SANTINA DA CONCEIÇÃO. **Projeto Político Pedagógico**. Crato, 2016.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 11. ed. Vozes: Petrópolis, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo, Cortez, 2015.

SILVEIRA, Denise Tolf; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/de-rad005.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2016.



EIXO V
POLÍTICAS EDUCACIONAIS,
AVALIAÇÃO, CURRÍCULO,
PLANEJAMENTO E
FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO



A DISCIPLINA DIREITO DOS REFUGIADOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ: UMA DEVOLUTIVA DA ACADEMIA DIANTE DO FENÔMENO DA MOBILIDADE HUMANA INTERNACIONAL

AZEVEDO, Livia Maria Xerez de
Universidade Federal do Ceará (UFC)
livia.maria.xerez@gmail.com

MATOS NETO, Joaquim Liberato
Universidade Federal do Ceará (UFC)
livia.maria.xerez@gmail.com

FIDELIX, Rafael Lima
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
rafael.fidelix@gmail.com

Eixo temático 5: Políticas educacionais, avaliação, currículo, planejamento e financiamento da educação

RESUMO

Apesar de inerentes à história da humanidade, as guerras, perseguições e graves violações de direitos intensificaram os deslocamentos humanos forçados na última década, assim homens e mulheres têm buscado melhores condições de vida, muitas vezes, longe de suas localidades de origem. Com supedâneo na legislação pátria e revisão bibliográfica, realizaremos breve estudo sobre o projeto “Direito Internacional dos Refugiados e o Brasil: Um Estudo dos Direitos Reconhecidos pelo Brasil aos Refugiados e como se dá o Acesso à Justiça em caso de Violação”, em especial, a disciplina Direito dos Refugiados, implantada na Universidade Federal do Ceará (UFC) no período 2016.2 no curso de Direito e regulamentada com a proposta de discutir a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951 no Brasil.

Palavras-chave: Refugiados. Universidade Federal do Ceará. Direito dos Refugiados.

1 INTRODUÇÃO

A aproximação com o tema em questão se deu primeiramente com a aproximação de um dos pesquisadores logo no início sua atividade laboral no Núcleo de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas (NETP) e Posto Avançado de Atendimento Humanizado ao Migrante (PAAHM), da Secretaria da Justiça e Cidadania do Estado do Ceará (SEJUS), no Aeroporto Internacional Pinto Martins.

O primeiro atendimento à solicitantes de refúgio registrado pelo equipamento aconteceu no primeiro semestre de 2012 e, apesar do conhecimento da equipe de advogados, psicólogos e assistentes sociais no tocante ao enfrentamento ao tráfico



humano, a família venezuelana recém-chegada trouxe situações novas para a política pública estadual.

A fim de superar os desafios para o acolhimento e referenciamento das demandas à rede local e nacional, os técnicos buscaram subsídios para o trabalho na experiência de parceiros institucionais de outros estados, bem como em publicações obtidas nos sítios eletrônicos do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), Ministério da Justiça (MJ), Caritas Arquidiocesana e Instituto Migração e Direitos Humanos (IMDH). Durante o acompanhamento do caso, as reflexões da equipe sempre perpassaram sobre a relevância do acesso a noções sobre mobilidade humana ainda durante a formação acadêmica.

A problemática apresentada instigou também a academia. No segundo período letivo do ano de 2016 inicia-se disciplina “Direito dos Refugiados” na Universidade Federal do Ceará (UFC), como um dos produtos do Projeto “Direito Internacional dos Refugiados e o Brasil: Um Estudo dos Direitos Reconhecidos pelo Brasil aos Refugiados e como se dá o Acesso à Justiça em caso de Violação”, o qual mostrou-se uma relevante iniciativa da Academia para disseminar o conhecimento sobre o instituto do refúgio no Brasil e no mundo. Neste breve estudo, a partir das estatísticas mais recentes sobre o fenômeno disseminadas pela Organização das Nações Unidas (ONU), bem como da normativa interna que define o conceito de refugiado no ordenamento jurídico brasileiro, discorreremos sobre o projeto implementado na Faculdade de Direito (FADIR).

2 DESENVOLVIMENTO

Segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), em 2017, os índices mundiais de deslocamentos forçados causados pelas guerras, perseguições e demais formas de violações de direitos humanos superaram todos os registros anteriores.

Refugiados que deixaram seus países para escapar de conflitos e perseguições correspondem a 25,4 milhões de pessoas (do total de 68,5 milhões de deslocados). Isso corresponde a 2,9 milhões a mais do que em 2016 e é o maior aumento que o ACNUR já registrou em um único ano. Solicitantes de refúgio, que ainda esperavam o resultado de seus pedidos em 31 de dezembro de 2017, totalizam 3,1 milhões de pessoas (um aumento de 300 mil em comparação ao ano anterior). (ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS, 2018).

Para a Lei n. 9474/97, que define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951 no Brasil, e determina outras providências, será reconhecido como refugiado todo indivíduo que:



- I – devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;
- II - não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior;
- III - devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país. (BRASIL, 1997).

Apesar de ainda pouco conhecida, a realidade dos refugiados já chegou ao Ceará. Segundo matéria do jornal Diário do Nordeste, veiculada em 23 de abril de 2018, que divulga informações fornecidas pela Secretaria Nacional de Justiça (SNJ), do Ministério da Justiça (MJ), o estado lidera as solicitações de refúgio no Nordeste:

Conforme levantamento da SNJ, 33.866 pedidos de refúgio foram abertos no Brasil em 2017, e 587 foram reconhecidos pelo Comitê Nacional para os Refugiados (Conare). A maioria das solicitações, segundo a SNJ, vem de Venezuela, Cuba e Haiti, enquanto os sírios (310), congolezes (106) e palestinos (50) lideram o número de reconhecimentos concedidos no ano passado. Em toda a Região Nordeste, o Ceará é o estado com maior número de pedidos de refúgio reconhecidos, com 157 aprovações. Em seguida, Bahia, com 65; Pernambuco, com 61; e Maranhão, com apenas 28, completam a lista. (VIANA, 2018).

Uma das finalidades da Organização das Nações Unidas (ONU), por meio implementação da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVVM), é disseminar o conhecimento sobre o refúgio em parceria com governos, universidades, sociedade civil e outras organizações internacionais. A cátedra é uma homenagem ao brasileiro de mesmo nome que, após dedicar anos de carreira às causas dos refugiados no mundo, morreu em 2003, após atentado à sede da ONU, em Bagdá – Iraque (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2016).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), uma das finalidades da Educação Superior (art. 43, VI) é “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade.” Para Chagas (1980, p. 52) “a universidade é obra que deve estar sempre *in flux* para ajustar-se às novas situações que se lhe deparam.”

No mesmo sentido, Motta (1997, p. 366) assevera que “é imprescindível e inadiável muita criatividade; sempre lembrando que a imaginação de nossos intelectuais não deve ser desligada de nossas realidades locais, regionais, nacionais e internacionais.”

A Pós-Graduação da Faculdade de Direito, da UFC, uniu-se a um grupo de universidades brasileiras (Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal do Paraná e Universidade Federal do Rio de Janeiro) para desenvolver o projeto de pesquisa “Direito Internacional dos Refugiados e o Brasil: Um Estudo dos Direitos Reconhecidos pelo



Brasil aos Refugiados e como se dá o Acesso à Justiça em caso de Violação". A iniciativa foi aprovada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por meio de Chamada Universal para seleção de projetos (Edital CNPQ - MCTI/CNPQ/Universal 14/2014).

A atuação do grupo dar-se-á pela realização de eventos nacionais e internacionais sobre assuntos relacionados com a temática da pesquisa; pela publicação de obras individuais e coletivas; pela realização de atividades de ensino (oferecimento de disciplinas), pesquisa (orientação de dissertações e teses) e extensão (eventos) junto a outras instituições de ensino universitário, mediante programas específicos previstos pelos órgãos fomentadores públicos e privados. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2016).

Por meio da Portaria n. 13/FADIR, de 13 de agosto de 2015, foi instituída comissão específica visando à criação e regulamentação da Disciplina "Direitos dos Refugiados", no âmbito de Faculdade de Direito, Departamento de Direito Público, "considerando, ainda, a relevância e atualidade do tema – Direito dos Refugiados, assim como a ausência de tal discussão no âmbito desta Faculdade de Direito, cujo marco legislativo remonta ao ano de 1997, pela publicação da Lei n. 9474."

A ementa da disciplina ministrada na UFC foi inspirada no documento norteador da UFPR, tal seja:

Analisar o Direito Internacional dos Refugiados e sua convergência com o Direito Internacional dos Direitos Humanos e o Direito Internacional Humanitário. Estudar o Regime Internacional dos Refugiados. Instrumentos Internacionais de Proteção aos Refugiados e sua interface com os Organismos Internacionais e sua atuação em prol dos migrantes forçados. Destacar os compromissos assumidos pelos Estados no plano regional americano e no MERCOSUL. Estudar o Programa de Reassentamento Solidário das Nações Unidas e seus impactos no Brasil. Analisar a Lei brasileira sobre refugiados e sua aplicação a casos concretos. Evidenciar a importância na construção de políticas públicas para acolhimento e integração dos refugiados no Brasil. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2018).

Conforme o Guia de Atendimento aos Migrantes, Refugiados, Vítimas de Tráfico de Pessoas e Brasileiros Retornados em situação de vulnerabilidade e em áreas de Fronteiras, publicado pelo Ministério da Justiça (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2016, p. 32), os fenômenos de mobilidade humana necessitam de enfoque interdisciplinar, sendo "necessário o conhecimento e expertise de disciplinas diversas, assim como a combinação de métodos, para garantir atenção/assistência e apoio adequados." Apesar de formalmente alocada nas Ciências Jurídicas, a disciplina de 2 (dois) créditos, que teve início em 2016.2 e ofertada ainda em 2018.2, foi concebida já alinhada a esse princípio, especialmente, por não exigir pré-requisitos e aceitar estudantes de todos os cursos da Universidade.

3 CONCLUSÃO

A partir de uma proposta de integração acadêmica entre instituições de ensino superior do Nordeste, Sudeste e Sul do Brasil, o projeto que, em âmbito local, foi executado pela Universidade Federal do Ceará propiciou a difusão do Direito Internacional dos Refugiados, bem contribuiu com a disseminação da temática em atividades ensino, da pesquisa e extensão.

A iniciativa da Universidade Federal do Ceará é uma maneira de articular e compartilhar conhecimento sobre esses deslocamentos forçados que já chegaram ao nordeste brasileiro, assim, aproximando o discente de uma doutrina, mas, principalmente, dos direitos dessas pessoas que, apesar de positivados pela lei, ainda necessitam políticas públicas transversais e específicas para que sejam realmente efetivados.

REFERÊNCIAS

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS. **Deslocamento forçado supera 68 milhões de pessoas em 2017 e demanda novo acordo global para refugiados**. Disponível em: <http://www.acnur.org/portugues/2018/06/19/mais-de-68-milhoes-de-pessoas-deslocadas-em-2017-e-essencial-um-novo-acordo-global-sobre-refugiados/#_ga=2.168391974.661021079.1538756244-1302969805.1529932157>. Acesso em: 05 out. 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 04 out. 2018.

BRASIL. Lei n. 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 jul. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm>. Acesso em: 04 out. 2018.

CHAGAS, Valnir. **A Reforma universitária na Lei de Diretrizes e Bases**. Brasília, DF: CFE/MEC/DDD, 1980.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Guia de Atendimento aos Migrantes, Refugiados, Vítimas de Tráfico de Pessoas e Brasileiros Retornados, em situação de vulnerabilidade e em áreas de fronteiras**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/sua-protecao/trafico-de-pessoas/publicacoes/anexos-pesquisas/guia_pratico_de_atendimento_ao_migrante_final.pdf>. Acesso em: 04 out. 2018.

MOTTA, Elias de Oliveira. **Direito educacional e educação no século XXI**: com comentários à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: UNESCO, 1997.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Divulgação da disciplina “Direito dos Refugiados”**. Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.ppgdireito.ufc.br/public_html/index.php/305-divulgacao-da-disciplina-direito-dos-refugiados>. Acesso em: 12 out. 2018.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Portaria n. 13/FADIR**, de 13 de agosto de 2015. Institui Comissão Especial para fins de regulamentação da disciplina de Direito dos Refugiados. Disponível em: <<http://www.fadir.ufc.br/wp-content/uploads/2015/08/portaria-13-2015-fadir.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Ementa da disciplina Direito dos Refugiados**. Disponível em: <<http://www.direito.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/12/DB102-DIREITO-DOS-REFUGIADOS-Ficha-2-1-1.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2018.

VIANA, Theyse. Ceará lidera solicitações de refugiados no Nordeste. **Diário do Nordeste**, 23 abr. 2018. Disponível em: <<http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/editorias/metro/ceara-lidera-solicitacoes-de-refugiados-no-nordeste-1.1927868>>. Acesso em: 12 out. 2018.



A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: TRABALHO, CURRÍCULO INTEGRADO E FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

BELCHIOR, Izac. S.
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. (IFSC)
izac.belchior@ifpi.edu.br

ANJOS, Raquel Viana dos
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)
raquel.dosanjos@ifpi.edu.br

MELLO, Giusévilly de Souza
Universidade Federal do Ceará (UFC)
giusevilly@gmail.com

Eixo temático 5: Políticas educacionais, avaliação, currículo, planejamento e financiamento da educação

RESUMO

O objetivo desse estudo é valorizar o trabalho ontológico e histórico, o fortalecimento do currículo integrado para desenvolver a formação humana integral na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica. Os resultados apontam para o diálogo entre trabalho e currículo integrado para formação humana integral. A conclusão reforça a necessidade de repensar o trabalho e o currículo para uma a formação humana integral.

Palavras-chave: Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Currículo integrado. Formação humana integral.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio:¹ Trabalho, Currículo Integrado e Formação Humana Integral. Nesse sentido a Lei n. 5.154/2004 reabre possibilidade para a oferta integrada entre profissional e ensino médio. Em tal caso, o currículo integrado, a educação politécnica de base unitária humanista, visando à formação humana integral do educando, ganha maior propulsão.

Pensar a formação humana integral, na arena da EPT, gestado no currículo integrado, nos levar a refletir sobre alguns posicionamentos, como entender o trabalho numa perspectiva ontológica, que se confunde com a própria natureza Humana. O educando precisar valorizar a dimensão do trabalho ontológica, mas de forma alguma, contrapor-se de forma desacreditada ao trabalho como dimensão histórica, próprio do sistema capitalista, pelo contrário, deve procurar uma justaposição entre essas dimensões,

¹ A expressão Educação Profissional Técnica será substituída pelas iniciais – EPT.



para aproveitar-se das contradições do próprio sistema capitalista, possa utilizar seu trabalho (ontológico-histórico) para promoção do desenvolvimento sustentável e da justiça social.

Destaca-se a importância da construção coletiva e participativa do currículo integrado, com o educando, a sociedade e o mundo do trabalho, bem como sua constante avaliação e reavaliação, numa perspectiva dialética. O currículo deve ser plenamente exequível, para que não se torne terreno infértil e alvo fácil das críticas dos tecnicistas saudosistas da pedagogia das competências. Os currículos não são neutros e trazem consigo uma historicidade e intencionalidade.

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através deles realizamos os fins da educação no ensino escolarizado. [...] é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escola; está carregado, portanto de valores e pressupostos que é preciso decifrar. (SACRISTÁN, 2007, p. 16 -17).

Objetiva-se com esse trabalho mediar à valorização do trabalho na sua dimensão ontológica e buscar uma justaposição com o trabalho na sua dimensão histórica, pois o educando, está inserido numa sociedade capitalista periférica; fortalecer o currículo integrado que contemple as necessidades individuais e coletivas do educando, da sociedade a qual faz parte e do mundo do trabalho que está inserido; desenvolver uma formação humana integral numa perspectiva de educação politécnica e apoiada numa escola unitária humanística, visando à superação do indivíduo fragmento.

Aponta-se como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica, realizada a partir de materiais já publicados e consolidados sobre o tema em questão, Nessa direção, dialoga-se com as concepções de Saviani (2007), Ramos (2008), Moura, Lima Filho e Silva (2015) entre outros autores.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 UMA BUSCA PELA JUSTAPOSIÇÃO DAS DIMENSÕES DO TRABALHO

Pensar o educando na EPT para uma formação humana integral requer, a princípio, entender o trabalho numa perspectiva ontológica, nessa concepção o trabalho se confunde com a própria natureza Humana e com a evolução da sua espécie, que por sua vez, é acompanhada pela evolução do trabalho que o exerce. Nessa direção, Engels (1999, p. 6) afirmar que “[...] a mão não é apenas um órgão do trabalho; é também



fruto dele." Esse posicionamento sobre trabalho como dimensão ontológica e a função do trabalho na evolução da sociedade humana, destaca-se:

Se pudéssemos nos despir de todo orgulho, se, para definir nossa espécie, nos tivéssemos estritamente ao que a história e a pré-história nos apresentam como a característica constante do homem e da inteligência, talvez não disséssemos Homo sapiens, mas Homo faber. Em conclusão, a inteligência, encarada no que parece ser o seu empenho original, é a faculdade de fabricar objetos artificiais, sobretudo ferramentas para fazer ferramentas e de diversificar ao infinito a fabricação delas. (BERGSON, 1979 apud SAVIANI, 2007, p. 153).

O trabalho na dimensão histórica, para Silva (2014, p. 14) é “mediada pelas relações econômicas de produção e pela venda da força de trabalho pelos trabalhadores. Emprego. Relação de assalariamento própria da sociedade capitalista.” Com a Primeira Revolução Industrial surgem às formas mais intensas da exploração dos trabalhadores pelo capital, que nas concepções de Karl Marx eram consideradas abomináveis, nas leituras de Moura, Lima Filho e Silva (2015), esclarecem que Marx defendia a necessidade de limitação a essa prática de exploração do trabalhador e que era necessário a defesa da união entre educação e trabalho produtivo, que na sua percepção, a classe trabalhadora deveria desfrutar de uma educação para a mente, para o corpo e para entender os princípios gerais dos processos de produção, isto é, a instrução tecnológica.

Num olha mais contemporâneo, sobre o trabalho e seu sentido real na vida do educando, deve-se valorizar o trabalho ontológico como princípio educativo, e de igual modo o trabalho na sua dimensão histórica, portando, deve-se buscar uma relação de justaposição. Desta forma, é necessário que o educando conheça o valor que o trabalho tem na construção social e na sua vida em particular, e que saiba aproveitar as contradições do próprio sistema, para a promoção de uma sociedade mais justa, democrática e ambientalmente sustentável, pois as bases concretas para essa sociedade já existem, contraditoriamente.

Todavia, podemos pensar na construção de um outro mundo, mediante uma globalização mais humana. As bases materiais do período atual são, entre outras, a unicidade da técnica, a convergência dos momentos e o conhecimento do planeta. É nessas bases técnicas que o grande capital se apoia para construir a globalização perversa [...] Mas, essas mesmas bases técnicas poderão servir a outros objetivos, se forem postas ao serviço de outros fundamentos sociais e políticos. (SANTOS, 2001, p. 20).

3 O CURRÍCULO INTEGRADO

O currículo integrado é antes de tudo uma construção coletiva entre os mais diversos atores que compõem a sociedade e o mundo do trabalho, pensar o currículo num horizonte integrado, requer, sobretudo, que os envolvidos no processo educativo,



docentes, discentes, família, comunidade acreditem na concretude da realização do que está sendo pensado e será posto em prática.

A construção do currículo integrado é, necessariamente, um ato coletivo, que requer o planejamento conjunto das ações, com metodologia e objetivos claros. Para ser construído, o currículo integrado exige que a escola seja, de fato, um espaço democrático e participativo. Se não for assim, grande parte dos esforços empreendidos podem não resultar na efetivação do currículo integrado no cotidiano da sala de aula. (SILVA, 2014, p. 22-23).

O currículo integrado é uma ferramenta importante para a democratização do ensino e da escola, visto que, as práticas curriculares são vividas e experimentadas por um determinado grupo social, que se percebem como elemento central do processo educativo.

4 A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Para a formação humana integral, Moura, Lima Filho e Silva (2015), ressaltam que partir das concepções de Marx para a educação do trabalhador, tais como educação mental, educação física e instrução tecnológica que ofertadas simultaneamente garantiriam a classe trabalhadora uma educação de qualidade superior, essa aglutinação promoveriam a formação onilateral. Para Marx e Engels a transformação da indústria, contraditoriamente, será responsável pela gênese da formação humana integral.

Continuando a busca pela gênese da concepção de formação humana integral com base no conceito de politecnicidade, é preciso compreender que, contraditoriamente, para Marx e Engels, ela originaria-se da própria transformação da indústria, que constantemente revoluciona as bases técnicas da produção e, com ela, a divisão do trabalho, intensificando-a. A indústria moderna, com a constante complexificação da maquinaria, tende a exigir outro trabalhador, de maior versatilidade. (MARX, 1996 apud MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1062).

Percebe-se que a união entre trabalho, ciência e cultura, base da escola unitária de Gramsci, confluídas com a educação politécnica de Marx, são ingredientes essenciais para a formação integral do educando. Ao aplicar as concepções de Marx e Gramsci na EPT significa formar um trabalhador completo, pois os conhecimentos científicos e humanistas seriam a base para um mundo melhor, uma sociedade mais justa.

As concepções de escola unitária, de Gramsci, e de politecnicidade, proveniente de Marx e de Engels, não colidem. Ao contrário, compreendemos que são complementares e que Gramsci aprofunda um aspecto da politecnicidade não muito explorado por Marx e Engels: sua dimensão intelectual, cultural e humanística. (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1069).



Pensar a formação omnilateral, nos ensinamentos de Ramos (2008, p. 3), é pensar a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social, essas dimensões são o trabalho, a ciência e cultura. Nessa direção o trabalho é pesado como dimensão ontológica e dimensão histórica, observa-se aqui a busca do equilíbrio do sentido que o trabalho deve ter na vida do educando e do futuro trabalhador, a ciência como um corpo de conhecimentos possibilita o contraditório avanço produtivo e a cultura que vai nortear os valores éticos e estéticos que conduziram a sociedade.

Apresenta-se como resultado, diante do exposto seguintes reflexões parciais: primeiro, a Lei 5.154/2004 representou a volta do diálogo com a educação politécnica, proposta por Marx, e com a escola unitária humanística de Gramsci. Segundo, é preciso justapor a relação entre trabalho ontológico, apresentado por Saviani (2007) e trabalho histórico apontado por Silva (2014), para que o educando sinta-se ser socialmente útil e economicamente produtivo, pois não se pode negligenciar que este educando está inserido numa economia capitalista globalizada periférica, desta forma, pode-se aproveitar as contradições do próprio sistema capitalista globalizado para realizar ações produtivas que visem um bem maior, a coletividade, como destaca Santos (2001).

Por fim, a construção coletiva e participativa do currículo integrado, como apresentado por Moura, Lima Filho e Silva (2015) e Silva (2014) representa, a possibilidade de uma escola democrática, atrativa e comprometida com os mais variados atores da vida do educando, como a sociedade e o mundo do trabalho. Na confluência dessas conclusões, a formação humana integral, discutidos em Moura, Lima Filho e Silva (2015) e Ramos (2008), ressalta, a importância do educando incorporar valores advindos da união entre trabalho e educação, num contexto de educação articulada integrada (básica e técnica), do domínio dos fundamentos tecnológico, produzido socialmente, se reconhecer enquanto ser social comprometido consigo e com próximo, portanto, para uma formação humana integral, é necessário pensar a integração de trabalho (ontológico-histórico), pensado numa educação politécnica com um currículo integrado inserido de uma escola unitária humanística.

5 CONCLUSÃO

A análise realizada a partir da pesquisa bibliográfica aponta para as seguintes conclusões: torna-se necessário repensar a relação entre o trabalho nas suas dimensões ontológicas e históricas, em justaposição; o currículo integrado deve ser construído de forma coletiva e participativa, centrado no educando, na sociedade e no mundo do trabalho; a formação humana integral é uma relação direta da educação politécnica



humanista, gestada numa escola unitária, com currículo integrado, valorizando a trabalho nas suas dimensões ontológicas e históricas.

REFERÊNCIAS

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Rocket Editions: Ridendo Castigat Morais, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Penso, 2007.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015.

RAMOS, Marise. **Concepção de Ensino Médio Integrado**. Curitiba: Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2008.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SAVINI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-184, 2007.

SILVA, Adriano Larentes da. **Currículo integrado**. Florianópolis: IFSC, 2014.



FINANCIAMENTO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UM OLHAR SOBRE O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ

FRANCO, Roseanne Madeira
Universidade Federal do Piauí (UFPI)
roseanne.franco@ifpi.edu.br

Eixo temático 5: Políticas educacionais, avaliação, currículo, planejamento e financiamento da educação

RESUMO

O resumo tem como objetivo analisar como ocorre o financiamento da assistência estudantil no IFPI. Adotou-se a pesquisa documental que envolveu a coleta de informações nas plataformas oficiais do orçamento e nos registros oficiais da instituição pesquisada. O conhecimento sobre financiamento de políticas públicas voltadas para educação é condição fundamental para implementação da política, demandando a participação dos profissionais e da população na discussão sobre as melhorias necessárias na Política de Assistência Estudantil.

Palavras-chave: Assistência Estudantil. Financiamento. Política pública.

1 INTRODUÇÃO

As ações de assistência estudantil são necessárias para o enfrentamento das desigualdades estruturais existentes no Brasil. Historicamente, os serviços de assistência ao educando, nas instituições federais, eram caracterizados por provisões pontuais e sem fontes regulares de financiamento, desvinculados de ações com perfil democrático e transparente.

A implantação de políticas de atenção ao estudante decorre de reivindicações, sendo um espaço conquistado através de lutas de grupos organizados como a União Nacional dos Estudantes (UNE), o Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace), dentre outros movimentos sociais que lutam por uma assistência estudantil como política pública e social.

A assistência estudantil ganhou *status* de política pública através do Decreto Presidencial n. 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), tendo por objetivos democratizar as condições de acesso; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais; reduzir as taxas de retenção e evasão e contribuir para promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).



No âmbito do Ministério da Educação (MEC), as ações são executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades regionais e necessidades identificadas no corpo discente.

A questão orçamentária tem um papel condicionante na oferta dos serviços nas instituições federais, pois a maior parcela das ações desenvolvidas pelas instituições na área da assistência estudantil demanda financiamento.

Nessa perspectiva, esta pesquisa tem como objetivo analisar como ocorre o financiamento da assistência estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI).

Este resumo apresenta dados parciais de uma pesquisa em andamento do mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí, acerca do orçamento destinado à assistência estudantil das instituições federais, em especial, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI Campus Picos.

2 METODOLOGIA

Metodologicamente, adotou-se a pesquisa documental que envolveu a coleta de informações nas plataformas oficiais do orçamento público, Portal da Transparência do Governo Federal, nos registros impressos da instituição pesquisada e produções bibliográficas que tratam sobre o tema, especialmente as produções de autores como Behring (2008), Behring e Boschetti (2010) e Oliveira (2009).

O presente estudo é caracterizado como uma pesquisa de cunho qualitativo, com apoio em dados quantitativos, tendo como referencial teórico as áreas que abrangem o tema financiamento da assistência estudantil.

Em relação ao recorte temporal, foram coletadas as informações do orçamento nacional e do IFPI, de 2010 a 2017, que corresponde ao ano de criação do Decreto sobre o Pnaes, até último ano disponível no momento da pesquisa.

No que se refere à pesquisa documental, Gil (2002) destaca que suas fontes constituem uma variedade de tipos de documentos, onde os mesmos não estão desvinculados da realidade e não se expressam por si só, pois estão envolvidos em contextos políticos, sociais e históricos mais amplos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O orçamento público expressa os conflitos originados na sociedade de classes, não se constituindo como uma mera alocação de recursos pelo Estado, mas como uma arena de disputas entre os representantes do poder público e a sociedade civil, também, “como resultado dos embates que se travam entre as forças políticas representadas nos Poderes Executivo e Legislativo no processo de escolhas dos programas governamentais” (OLIVEIRA, 2009, p. 87), inclusive no campo educacional. Os conflitos de interesses se expressam no orçamento geral da União. Em 2017, 39,70% do referido orçamento foi gasto com juros e amortizações da dívida pública, enquanto apenas 4,10% destinaram-se à educação (AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA, 2018). Essa distribuição desigual dos recursos brasileiros reproduz e intensifica a falta de comprometimento do governo com a educação, direito dos cidadãos e dever do Estado, assegurada na Constituição Federal do Brasil (CF) de 1988.

Seguindo essa perspectiva, grande parte do fundo público é desviado do orçamento das políticas sociais e transferido para pagamento de juros e amortizações da dívida pública (BEHRING, 2008). Nesse sentido, o orçamento pode ser visto como o espelho da vida política da sociedade brasileira, uma vez que revela, em sua estrutura de gastos, a classe em que recai o ônus, a classe trabalhadora, e a classe que mais se beneficia com os seus gastos, a burguesia.

O orçamento público revela, na sua estrutura, qual classe irá se beneficiar com os programas e projetos do governo. O Programa Nacional de Assistência Estudantil, por exemplo, a partir de lutas dos movimentos sociais, é incluído no orçamento do MEC, passando a ter recursos específicos para a área de assistência estudantil, pois o Decreto nº 7.234/2010 discrimina que:

As despesas do PNAES correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação ou às instituições federais de ensino superior, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias existentes observadas os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira vigente. (BRASIL, 2010).

Não existe deliberação de uma parcela específica do orçamento a ser destinado ao Programa, ou seja, a política pública somente se efetiva se houver dotação orçamentária e seu alcance é delimitado pela quantidade de recursos disponibilizados para tal, portanto é necessário analisar como esse processo de financiamento interfere na efetivação da política de assistência estudantil, em especial, nos institutos federais.

O governo federal, através da criação do Pnaes, começou a destinar verbas para as ações voltadas à permanência dos estudantes. De acordo com os dados fornecidos pelo



Portal da Transparência do Governo Federal, os orçamentos anuais repassados pelo MEC ao IFPI com o objetivo de financiar ações do Pnaes para os educandos foram os seguintes:

Tabela 1 – Orçamentos destinados à assistência estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI, em valores nominais

Ano	Orçamento Inicial	Orçamento Realizado
2010	R\$ 1.846.555,00	R\$ 1.620.661,45
2011	R\$ 5.575.129,00	R\$ 3.609.404,91
2012	R\$ 6.451.447,00	R\$ 4.229.300,39
2013	R\$ 7.880.431,00	R\$ 5.284.663,22
2014	R\$ 6.407.151,76	R\$ 6.126.865,31
2015	R\$ 4.747.420,20	R\$ 4.289.083,24
2016	R\$ 7.633.912,36	R\$ 7.325.930,47
2017	R\$ 5.782.288,86	R\$ 5.666.582,53

Fonte: os autores.

A Tabela 1 revela a existência de oscilação nos recursos destinados à assistência estudantil do IFPI, assim como diferença considerável entre o orçamento inicial e o orçamento realizado. Em 2010, a previsão inicial para a oferta da assistência estudantil foi de R\$ 1,8 milhões de reais. Em 2011, esse volume passa para mais de R\$ 5 milhões, chegando a cerca de R\$ 6,4 milhões em 2014, ano de surgimento da Ação Orçamentária 2994 – Assistência ao Estudante da Educação Profissional e Tecnológica. No ano de 2015 ocorreu uma queda no repasse de mais de R\$ 1,6 milhões em relação ao ano anterior, em contrapartida, no ano de 2016, o recurso cresce mais de R\$ 2,8 milhões em relação a 2015.

A instabilidade no repasse dos recursos dificulta o desenvolvimento das áreas básicas definidas pelo próprio Pnaes para a garantia das condições de permanência material e inclusão social dos estudantes atendidos na educação profissional, como alimentação, moradia, transporte, atenção à saúde, dentre outros.

Em 2014, a partir da Resolução do Conselho Superior do IFPI n. 14, de 08 de abril de 2014, foi instituído a Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (Polae). Essa Resolução dispõe, no art. 1º, que a Política de Assistência Estudantil do IFPI consiste em “um conjunto de princípios e diretrizes que norteia a implantação de programas que visam garantir o acesso, a permanência e o êxito acadêmico na perspectiva da inclusão social, formação ampliada, produção do conhecimento e melhoria do desempenho acadêmico.” (CONSELHO SUPERIOR DO IFPI, 2014, p. 13).

A Emenda Constitucional n. 95/2016, aprovada no governo de Temer trouxe um momento de alerta para o financiamento público da educação brasileira, com o suprimento de vinculações orçamentárias nas áreas sociais, como saúde e educação, a



favor da amortização da dívida pública, o que favorece o capitalismo e onera a classe trabalhadora.

Os impactos dessa conjuntura em nível nacional e local sobre as políticas públicas sociais, somadas aos embates políticos internos acerca do emprego do orçamento, têm possibilitado um alinhamento mais direto das ações de assistência estudantil no IFPI com a proposta de políticas pobres para os pobres (FREIRE, 2013). Deste modo, o direito a educação, preconizado na CF/88, vê-se atravessado pelas noções compensatórias, pela escassez de financiamento e pela focalização bastante debatida na literatura acadêmica (BEHRING, 2008; BEHRING; BOSCHETTI, 2010).

4 CONCLUSÃO

O conhecimento sobre financiamento de políticas públicas voltadas para educação é condição fundamental para implementação e operacionalização da política, demandando a participação dos profissionais e da população na discussão sobre as melhorias necessárias na Política de Assistência Estudantil. Essa participação pode contribuir para evitar a instabilidade entre o orçamento inicial e o liquidado na gestão do Pnaes, porque interfere na efetividade das ações de assistência estudantil, assim como para debelar situações como o comprometimento dos recursos públicos com pagamentos de juros e dívidas públicas, que extraem do Estado a possibilidade de ampliar os investimentos nas políticas públicas sociais, refletindo a priorização dos gastos governamentais nos interesses do capital.

REFERÊNCIAS

AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA. **Orçamento Federal 2017**. Disponível em: <<https://auditoriacidada.org.br/>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

BEHRING, Elaine Rosseti. Acumulação capitalista, fundo público e valor. In: BOSCHETTI, Ivanete et al. (Org.). **Política Social no Capitalismo**: tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008.

BEHRING, Elaine Rosseti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social**: fundamentos e história. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 10 jul. 2018.



BRASIL. Decreto Presidencial n. 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – Pnaes. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 jul. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 30 jul. 2018.

BRASIL. Emenda constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm>. Acesso em: 06 set. 2018.

CONSELHO SUPERIOR DO IFPI. **Resolução n. 14**, de 08 de abril de 2014. Dispõe sobre a Política de Assistência Estudantil do IFPI. Teresina, 2014.

FREIRE, S. Políticas sociais para a pobreza: a pobreza das políticas. In: SOUZA, Gilmaísa (Org.). **O Social em perspectiva**: Políticas, Trabalho, Serviço Social. Maceió: EDUFAL, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

OLIVEIRA, Fabrício Augusto de. **Economia e Política das Finanças Públicas no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 2009.

PORTAL TRANSPARÊNCIA. **Gastos diretos do governo**. 2018. Disponível: <<http://www.portal-transparencia.gov.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2018.



FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO MARANHÃO: ANÁLISE DO PROGRAMA ESCOLA DIGNA

FRANÇA, Francilva Costa de
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
francilvafranca@gmail.com

CADETE, Alisson Pereira
Instituto Federal do Maranhão (IFMA)
alissoncadete@ifma.edu.br

SILVA, Clediane Alencar da
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
cledianek@gmail.com

Eixo temático 5: Políticas educacionais, avaliação, currículo, planejamento e financiamento da educação

RESUMO

Esta pesquisa segue com o objetivo de analisar as ações realizadas pelo Governo do Estado do Maranhão através do Programa Escola Digna no fortalecimento e na valorização da Educação Indígena entre os anos de 2015 a 2018. Verificou-se na pesquisa bibliográfica e documental que as principais ações promovidas pelo governo do Estado do Maranhão para fortalecer a educação dos povos indígenas a partir do Programa Escola Indígena, incidem na entrega de 20 escolas, investimento na formação continuada e regulamentação da carreira do magistério.

Palavras-chave: Educação indígena. Programa Escola Digna. Valorização.

1 INTRODUÇÃO

O Programa Escola Digna é considerado pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), uma macropolítica de educação que visa institucionalizar as ações realizadas por este órgão público quer sejam subsidiadas no âmbito teórico, político ou pedagógico a nível de Maranhão. Além de ser uma política, busca ainda orientar tanto as instituições de ensino do Estado, suas unidades regionais e demais setores da SEDUC, dando-lhes uma unidade em termos de concepção teórica e metodológica para o desenvolvimento das práticas pedagógicas (MARANHÃO..., 2017b).

Mediante o exposto, o governo do Estado encontra-se em plena atividade, implantando diversas ações com o intuito de contribuir para melhorar a qualidade do ensino dos povos indígenas do Maranhão. Então, tais ações estão sendo realizadas desde 2015 por meio do Programa Escola Digna, garantindo a comunidade indígena uma educação capaz de valorizar e respeitar a diversidade.



Portanto, é com base nesse contexto que este estudo bibliográfico e de análise documental, visa analisar as ações realizadas pelo Governo do Estado do Maranhão através do Programa Escola Digna no fortalecimento e valorização da educação indígena entre os anos de 2015 a 2018.

2 DESENVOLVIMENTO

Muitos municípios maranhenses estão sendo beneficiados pelo Programa Escola Digna, promovendo um conjunto de mudanças não apenas no ensino, na aprendizagem ou estruturais, mais nos estudantes e nas comunidades que estão vivenciando as transformações e a melhoria na educação indígena de vários povoados beneficiados pelo programa (MARANHÃO..., 2017a; MARANHÃO..., 2018).

Neste ano, o Governo do Estado promoveu um encontro em São Luís, reunindo professores de diversas comunidades indígenas do Maranhão em parceria com a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) para discutirem medidas para regulamentar a carreira do Magistério Indígena. Este ato acabou posicionando o Maranhão ao 5º lugar do ranking dentre os demais estados brasileiros a reconhecerem a profissão e as especificidades dos professores indígenas.

Uma outra ação promovida em relação a educação escolar indígena foi o levantamento *in loco* da situação e das necessidades das escolas que fazem parte desde ciclo educacional realizado pela SEDUC com a finalidade de detectar as intenções necessárias capazes de contribuir no planejamento e na execução das ações que venham de fato fortalecer a educação indígena no Maranhão.

Desde 2015 até nos dias de hoje, o atual governo do Estado já entregou 20 escolas em aldeias indígenas localizadas nas regiões de Barra do Corda, Imperatriz, Santa Inês, Zé Doca e Açailândia. Dentre estas escolas, algumas receberam melhorias e outras foram entregues com prédios novos ou restaurados tanto parcialmente como totalmente. Cerca de R\$ 5,4 milhões de reais foram aplicados nas construções, reformas completas, reconstruções, compras de equipamentos e demais outros (MARANHÃO..., 2017a; MARANHÃO..., 2018).

Fotografia 1 – Ações realizadas pelo Programa Escola Digna



Fonte: Maranhão (2017a).

Dentre os municípios beneficiados pelo Programa Escola Digna, Jenipapo dos Vieiras vivenciou uma transformação histórica no cenário educacional indígena. O governo do Estado juntamente com a Secretaria da Infraestrutura e da Educação, entregaram sete escolas na região, grande parte dos alunos são da etnia Guajajara, cujo investimento alcançou mais de R\$ 3,5 milhões de reais investidos para este fim.

O Programa Escola Digna também priorizou as tradições indígenas desde o formato e a estrutura das escolas. Os prédios, por exemplo, possuem características próprias da cultura tradicional das comunidades indígenas, “como os portais de entrada em formato arredondado e as fachadas de painéis em formato curvilíneo destinado a pinturas que serão feitas pelos alunos, afim de identificar cada etnia”. Destacando ainda que no centro da escola o pátio é coberto de palha interligando as passarelas, fazendo referência aos caminhos das aldeias (MARANHÃO, 2017b; VERAS, 2010).

Enfim, vale destacar que as comunidades beneficiadas pelas construções das escolas, também contemplou as aldeias vizinhas, como a “El Betel”. Nesta aldeia, temos um belo exemplo do impacto dessas instituições de ensino para as demais comunidades, onde foi construído uma unidade de seis salas que vem atendendo outras aldeias, tais como: “Cajueiro, Taquari, Nova Egito, Igauarana, mona lisa, Muçum, Sapucaia, Bueira, Jurema, Sumaúma e Nova Belém.” (MARANHÃO, 2017a).



3 CONCLUSÃO

A partir das análises bibliográficas e documentais realizadas no decorrer desta pesquisa, verificou-se que o Governo do Estado tem promovido um conjunto de ações em parceria com a Secretaria da Educação e de Infraestrutura, valorizando a educação dos povos indígenas no Maranhão.

Sendo assim, o Programa Escola Digna, se tornou um instrumento que está fortalecendo a educação e valorizando a cultura e a identidade das comunidades indígenas, oferecendo condições dignas aos professores e alunos, desde: regularização, construção e reformas de alguns prédios, formação continuada para os professores, além de prestar suporte para o ensino e a aprendizagem nas aldeias.

REFERÊNCIAS

MARANHÃO (Estado). **Escola Digna**: ações do governo do Maranhão. 2017a. Disponível em: <<http://www.ma.gov.br/agenciadenoticias/tag/educacao-indigena>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

MARANHÃO (Estado). **Governo promove formação em Gestão Escolar para professores indígenas**. 2018. Disponível em: <<http://www.ma.gov.br/agenciadenoticias/sala-de-impressao/aviso-de-pauta/governo-promove-formacao-em-gestao-escolar-para-professores-indigenas>>. Acesso em: 23 ago. 2018.

MARANHÃO (Estado). **O que é Programa Escola Indígena**. 2017b. Disponível em: <<http://www.educacao.ma.gov.br/escola-digna/o-que-e-o-programa-escola-digna/>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

VERAS, Polliana Farias et al. **Atualidades da Educação Escolar Indígena no Maranhão e a oferta pela Secretaria Estadual de Educação**. 2010. Disponível em: <<http://congressos.ifal.edu.br/index.php/connepi/CONNepi2010/paper/view/1725/1044>>. Acesso em: 23 ago. 2018.



FUNDO PÚBLICO E O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO: POLÍTICAS SOCIAIS OU PAGAMENTO DE JUROS?

MACIEL, Paulo Henrique Freitas Maciel
Universidade Federal do Cariri (UFCA)
paulo.freitas@ufca.edu.br

SOUZA, Ana Carmita Bezerra de
Universidade Federal do Cariri (UFCA)
ana-carmita.souza@ufca.edu.br

SILVA, Wagner Pires da
Universidade Federal do Cariri (UFCA)
wagner.pires@ufca.edu.br

Eixo temático 5: Políticas educacionais, avaliação, currículo, planejamento e financiamento da educação

RESUMO

A questão do financiamento das políticas sociais assume um papel central no modelo neoliberal, atualmente em vigor, que prega a redução da alocação da verba para financiar esse setor. Pretende-se com este trabalho, questionar a dívida pública como condição para que possamos aumentar os recursos para a área social, sobretudo na educação, via redução dos pagamentos de juros, principal elemento de valorização do capital na época de financeirização da economia. Para tanto, realizamos uma reflexão sobre as formas de acumulação do capitalismo contemporâneo, a partir de Marx (1984) e Chesnais (2005), destacando a relação entre a dívida pública, o pagamento de juros e a financeirização da economia.

Palavras-chave: Dívida pública. Financiamento. Políticas sociais. Educação.

1 INTRODUÇÃO

No período de 2003 a 2014, os governos Lula e Dilma destinaram, de forma cumulativa, segundo Reis (2016, p. 23), através do Orçamento da União, R\$ 11,029 trilhões para a dívida pública (juros, amortizações e refinanciamento). Esse valor, comparado com os recursos orçamentários da União, destinados para todas as áreas de atuação governamental, representa quase a metade (49,70%) dos recursos destinados às ações do governo, que foi, para o mesmo período, de R\$ 22,193 trilhões. Ao observar esses dados, não se pode evitar de questionar, porque essa centralidade da dívida no orçamento do Estado Brasileiro? É a compreensão dessa estrutura que se busca evidenciar neste trabalho.

A questão do financiamento das políticas públicas assume um papel central no capitalismo contemporâneo, uma vez que o modelo neoliberal, atualmente em vigor, prega a redução da alocação da verba para financiamento desse setor. Para uma análise acurada desta problemática, torna-se necessário compreender a origem



destes recursos públicos que, centralizados pelo Estado, tornam-se um fundo comum a toda a sociedade para o financiamento das atividades estatais. A discussão aqui se baseia na formulação de Marx (1984), em *O Capital*, quando trata da apropriação do valor produzido pelo trabalhador, por meio da extração de mais-valia, como a origem dos recursos que financiam o fundo público. Assim, salário, juros, lucros e alugueis, partes nas quais podemos categorizar as fontes de renda no capitalismo, têm sua origem na exploração do trabalhador.

Uma vez compreendida esta origem, tratamos de analisar como a dívida pública se tornou um mecanismo de valorização do capital (por meio de pagamentos de juros e amortizações) e como esta disputa com os gastos sociais ocasiona uma sistemática diminuição do financiamento público da educação superior. Temos uma disputa econômica com a qual se evidencia interesses antagônicos: de um lado, o pagamento de juros, que beneficiam uma pequena parcela de população, de outro, investimento em políticas sociais, que beneficia a maioria. Assim, através de uma pesquisa bibliográfica, questionamos a dívida pública como o ponto central a partir do qual devem-se mover os movimentos sociais para que possamos aumentar os recursos para a área social, sobretudo na educação, via redução dos pagamentos de juros, principal elemento de valorização do capital na época de financeirização da economia.

2 A FÓRMULA DO CAPITAL EM KARL MARX: A FÓRMULA $D - M - D'$

A fonte da mais-valia encontra-se no próprio desenvolvimento histórico do modo de produção capitalista. As condições históricas foram a expropriação dos meios de produção do trabalhador. Assim, o capitalismo:

[...] pressupõe a separação entre os trabalhadores e a propriedade das condições da realização do trabalho. Tão logo a produção capitalista se apoie sobre seus próprios pés, não apenas conserva aquela separação, mas a reproduz em escala sempre crescente. Portanto, o processo que cria a relação-capital não pode ser outra coisa que o processo de separação de trabalhador da propriedade das condições de seu trabalho, um processo que transforma, por um lado, os meios sociais de subsistência e de produção em capital, por outro, os produtores diretos em trabalhadores assalariados. (MARX, 1982, p. 340).

Desprovidos destes meios de produção, o trabalhador tem que encontrar no mercado um capital para que possa sobreviver enquanto trabalhador. É desta exploração da força de trabalho do trabalhador que se origina a mais-valia. A seguir, a partir da fórmula do capital definida por Marx, faremos uma demonstração de como o dinheiro se transforma em capital, nas condições históricas determinadas, e como o



capital extrai a mais-valia do trabalho assalariado. Tendo a fórmula do capital (produtivo) como referência, introduziremos a ideia de capital portador de juros e a importância da dívida pública e do fundo público na reprodução do capital na contemporaneidade. A partir desta constatação, percebemos que o financiamento da educação se encontra em uma decisão política do Estado capitalista brasileiro entre alocar recursos, oriundos da exploração do trabalhador, na educação (e nas demais políticas sociais) ou pagar juros da dívida pública.

No modelo de sociedade representado pelo capital, a circulação de mercadorias toma a seguinte forma: $D - M - D'$ (onde $D' = D + \Delta D$). Para produzir a mercadoria, o capitalista tem de adquirir os meios de produção (matérias-primas e instrumentos de trabalho, ferramentas e máquinas, que compõem o capital constante) e a força de trabalho (capital variável) no mercado com o dinheiro (D). Estes meios de produção representam o trabalho passado, morto, e seus valores foram determinados pelo seu tempo necessário de trabalho social para produzi-los e serão transferidos para o valor da mercadoria (M) que será produzida (o objeto de trabalho transfere a sua depreciação).

O conjunto M de mercadoria que o capitalista vende no mercado, obtém um D' que será, considerando a sociedade como um todo, um montante maior do que o D inicialmente investido. Para Marx (1983, p. 126) este movimento parece insosso, trocar dinheiro por dinheiro, "mais fácil seria o método do entesourador que guarda o seu dinheiro não expondo ao perigo da circulação." No entanto, ao lançar dinheiro no mercado o proprietário de dinheiro objetiva retirar mais dinheiro do que inicialmente lançou nele, pois o dinheiro, possuindo o mesmo valor de uso, só pode se diferenciar em relação a sua grandeza.

Dessa forma, na produção capitalista, o valor da produção de um trabalhador é maior que o valor de sua força de trabalho, a exemplo, da situação na qual num dia de trabalho de oito horas, o trabalho de 4 horas baste para produzir o valor total do salário que o capitalista pagará como salário ao seu empregado. Nessas 4 horas, o valor da produção que é medido pelo tempo de trabalho social despendido (trabalho abstrato), corresponderia aos salários. As outras quatro horas que restam da jornada corresponde ao trabalho excedente. O lucro do capitalista advém desse trabalho excedente.

Essa descrição se encaixa no capital produtivo. No entanto, no momento atual de acumulação capitalista, a determinação que prevalece é a financeira, na qual o circuito se reduz a $D-D'$, sem a intermediação da mercadoria.



3 A DOMINÂNCIA DA ESFERA FINANCEIRA EM FRANÇOIS CHESNAIS: A FÓRMULA D – D'

Na produção clássica capitalista predominava a acumulação por meio do capital produtivo, como vimos na fórmula expressa por Marx no tópico anterior. No capitalismo contemporâneo, predomina a acumulação financeira. Assim,

por acumulação financeira, entende-se a centralização em instituições especializadas de lucros industriais não reinvestidos e de rendas não consumidas, que têm por encargo valorizá-los sob a forma de aplicação em ativos financeiros – divisas, obrigações e ações – mantendo-os fora da produção de bens e serviços. (CHESNAIS, 2005, p. 37).

De forma dominante, o capital não necessita diretamente da esfera produtiva para a autovalorização. Entretanto, "a esfera financeira é alimentada pela riqueza criada através do investimento e da mobilização de uma força de trabalho de múltiplos níveis de qualificação." (CHESNAIS, 1998, p. 15).

Antes de torna-se dominante, o capital necessitou que os estados nacionais mais poderosos liberassem o movimento de capitais e desbloqueassem seus sistemas financeiros. O autor identifica duas etapas para a hegemonia financeira. A primeira foi a criação, em Londres, de um mercado interbancário, em 1958, no Reino Unido. Para este mercado, de acordo com Chesnais (2005, p. 37) "os recursos não reinvestidos se acelera no início dos anos 70, à medida que o dinamismo da "Idade de Ouro" se esgota." A outra etapa tem uma relação direta com o Brasil e se refere aos petrodólares, recursos oriundos dos aumentos temporários de preço do petróleo, que foram, como diz o autor, reciclados.

Essa reciclagem tomou a forma de empréstimos e de abertura de linhas de crédito dos bancos internacionais aos governos do Terceiro Mundo, sobretudo da América Latina. As bases da dívida do terceiro mundo foram lançadas e, com elas um mecanismo de transferência que possui a capacidade de se reproduzir no tempo [...] A dívida se recria sem cessar. Por pouco que a taxa de juros seja superior ao dos preços e às taxas de crescimento da produção e do Produto Interno Bruto (PIB) ela pode aumentar muito rápido. É isso que se chama de efeito "bola-de-neve" da dívida. Os juros devidos sobre o principal da dívida (o serviço da dívida) absorvem uma fração sempre maior do orçamento do Estado, das receitas das exportações e das reservas do país, de sorte que a única maneira de fazer face aos compromissos com o serviço da dívida é tomar um novo empréstimo. (CHESNAIS, 2005, p. 39).

O arremate para tornar esta dívida uma realidade de "ditadura dos credores", como afirma Chesnais (2005, p. 40), foi a alta do dólar e das taxas de juros, como também as medidas de liberalização dos mercados de títulos da dívida pública norte americana, tomadas entre 1979-1981.

Para os países de terceiro mundo, que foram incentivados a contrair esses créditos, aparentemente vantajosos, as consequências desastrosas são percebidas até hoje. A



questão fundamental para o governo federal, independentemente do partido político ao qual pertença, tem sido a administração desta dívida, em detrimento do atendimento das necessidades prementes oriundas do setor social. Do ponto de vista prático, essa opção pelo pagamento de juros e serviços da dívida se materializa, no Brasil, na diminuição de recursos para as áreas sociais. Legalmente, temos a Lei de Responsabilidade Fiscal, cujo nome sugere um compromisso justo, mas que na verdade veta recursos para as áreas sociais, enquanto que o pagamento da dívida segue intacto e sem nenhum limite. Isso sugere que a dívida não será de forma alguma perturbada. Dessa forma:

Os estados e municípios são premidos a uma gestão mais rigorosa do orçamento no que concerne às despesas com pessoal e aos gastos sociais, mas estão liberados para pagar suas despesas financeiras sem limites fixados por lei [...] a formatação atual da L.R.F (Lei de Responsabilidade Fiscal) eleva demasiadamente a propensão do setor público para praticar ajustes que afetam diretamente suas funções sociais [...] (além disso) essa política tem provocado uma expansão fiscal sem precedentes na história econômica brasileira, com a carga tributária atingindo recordes de crescimento para responder à punção rentista exercida pelas finanças privadas sobre as finanças públicas. (BRUNO, 2010, p. 86).

Neste ponto cabe destacar a importância do desenvolvimento do sistema tributário para garantir a constituição de um fundo público necessário ao pagamento da dívida pública sempre crescente. Nesse contexto de escolha entre gastos sociais ou com a dívida, pelo exposto, nota-se que é da estrutura do capital optar pela sua valorização constante, pela fórmula D-D'. Haja vista que nos governos a participação desses setores é predominante e que eles contam com toda uma superestrutura, por meio das mídias, para o convencimento da população.

4 CONCLUSÃO

O que se pode perceber é que o Estado tem cada vez mais se desobrigado do investimento social e priorizado o pagamento de juros da dívida, deixando ao mercado a possibilidade de explorar a educação como mera prestação de serviços e não mais como um direito. Ressalte-se que este trabalho é resultado parcial de uma pesquisa que trata sobre o financiamento da educação superior no Brasil. Temas como FIES, PROUNI, entre outros, ainda serão aprofundados posteriormente.

REFERÊNCIAS

BRUNO, Miguel. Endividamento do Estado e setor financeiro no Brasil: interdependências macroeconômicas e limites estruturais ao desenvolvimento. In: BECKER, Bertha K. et al. **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.



CHESNAIS, François. **A finança mundializada**: raízes sociais e políticas, configuração e consequências. Tradução Rosa Maria Marques e Paulo Nakatani. São Paulo: Boitempo, 2005.

CHESNAIS, François. **A mundialização financeira**: Gênese, custo e apostas. Tradução Marta Roldão. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1998.

MARX, Karl. A assim chamada acumulação primitiva. In: MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. Tradução Edgard Malagodi et al. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

REIS, Luiz Fernando. Dívida pública, política econômica e o financiamento das universidades federais nos governos Lula e Dilma (2003-2014). **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, n. 57, p. 16-35, jan. 2016. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-141512924.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2018.



UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE DO PROGRAMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

GARCIA, Márcia Monalisa de Morais Sousa
Universidade Federal do Ceará (UFC)
marciamonalisa@yahoo.com.br

CORDEIRO, Camila de Souza
Universidade Federal do Ceará (UFC)
camilasoucordeiro@gmail.com

Eixo temático 5: Políticas educacionais, avaliação, currículo, planejamento e financiamento da educação

RESUMO

Este trabalho propõe uma avaliação em profundidade do Programa Ciência Sem Fronteiras na Universidade Federal do Ceará, o qual consiste em uma política pública educacional, formulada no Governo Dilma Rousseff. Busca-se a partir da análise de conteúdo, de contexto, da trajetória institucional e dos espectros espacial e temporal, realizar uma avaliação melhor fundamentada, o que proporcionará maior compreensão dos conceitos, do momento histórico e das contribuições acadêmico-científicas que o Programa trouxe para os beneficiários.

Palavras-chave: Estado. Avaliação de políticas públicas. Ciência Sem Fronteiras. Universidades.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho versa sobre a implementação do Programa Ciência Sem Fronteiras (CsF) na Universidade Federal do Ceará, o qual consiste em uma política pública nas áreas de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação, elaborada pelo Governo Dilma Rouseff (2011-2016) e instituído pelo decreto n. 7642, de 13 de dezembro de 2011, tendo como objetivo principal propiciar a formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa estrangeiros de excelência, além de atrair para o Brasil jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação, em áreas de conhecimento definidas como prioritárias, visando suprir as demandas de crescimento e desenvolvimento do País.

No tocante à avaliação dessa política pública pelo Governo Federal, foram encontradas uma avaliação preliminar realizada pela Capes e pelo Conselho Nacional de Educação em julho de 2015, apresentada na 67ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)



e uma avaliação realizada no mesmo ano pelo Senado Federal. Ambas avaliações, de viés tradicional, concentraram-se na apresentação de dados quantitativos, como número de bolsas implementadas, instituições participantes, nível de satisfação em relação ao programa etc, e tiveram como objetivo principal a identificação de falhas e recomendações de melhorias para as futuras edições do Programa (BRASIL, 2015).

Diante disso, legitima-se a necessidade de estudos mais profundos que busquem compreender o alcance do Programa, uma vez que os modelos tradicionais de avaliação são insuficientes, pois, segundo Rodrigues (2008), baseiam-se em uma concepção instrumental de avaliação, cuja função é medir, sendo mais voltadas para análise de seus resultados. Por isso, este trabalho se propõe a avaliar o Programa CsF sob um enfoque inovador de avaliação, a avaliação em profundidade proposta por Gussi (2015) e Rodrigues (2008), que compreendem a avaliação como

um processo multidimensional e interdisciplinar na medida em que se pretende contemplar várias dimensões (sociais, culturais, políticas, econômicas, territoriais) envolvidas nas políticas públicas e realizar interfaces analíticas e metodológicas advindas de distintos campos disciplinares, sobretudo o das ciências sociais aplicadas. (GUSSI, 2015, p. 14).

A relevância da adoção dessa perspectiva avaliativa consiste no fato de que as políticas públicas são melhor compreendidas se considerarmos toda a configuração de Estado em que ela está inserida, bem como as especificidades de cada local em que a política foi implementada, considerando suas relações com os diversos atores envolvidos nas políticas, os quais dão a elas sentidos e significados de acordo com seus contextos culturais, possibilitando assim uma avaliação extensa, detalhada, densa, ampla e multidimensional (GUSSI, 2015; RODRIGUES, 2008).

Sob essa perspectiva de avaliação, encontra-se o aporte necessário para investigar a principal inquietação sobre o objeto desta pesquisa: que contribuições acadêmico-científicas o Programa Ciência Sem Fronteiras trouxe a seus beneficiários? A partir dessa questão, este trabalho tem como objetivo geral avaliar o Programa CsF, implementado no período de 2012 a 2016 na UFC, no contexto da internacionalização do Ensino Superior à luz da perspectiva contra-hegemônica da avaliação em profundidade.

Para tal, propõe-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois esta permite maior apreensão dos significados e da experiência dessa política na comunidade acadêmica, primordial para uma avaliação em profundidade. Além de pesquisa bibliográfica, visando construir uma base teórica do contexto político, econômico e social, e das concepções ideológicas que nortearam sua formulação; e pesquisa documental com base na legislação do Programa. Para coleta dos dados, propõe-se entrevistas semi-estruturadas



com os beneficiários do CsF na UFC, para que, através de um roteiro de questões abertas, eles possam discorrer livremente sobre o Programa CsF.

2 UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA

A avaliação de políticas públicas é um campo de estudo ainda em desenvolvimento. Sua expansão data de 1960 nos Estados Unidos e iniciou atrelada à avaliação dos programas de combate à pobreza, financiados pelo governo, cujo modelo buscava dimensionar o grau de sucesso ou fracasso das instituições nessa área social (SILVA, 2008).

Seguindo o modelo norte-americano, no Brasil, o campo da avaliação em políticas públicas é uma experiência recente, intensificando-se no final da década de 1980 e início de 1990 no contexto da Reforma do Estado e, segundo Rodrigues (2008), surgiu para atender a uma agenda neoliberal, de dependência do estado frente ao Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento – BIRD e Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, que passaram a exigir sistemas de monitoramento de avaliação mais criteriosos acerca dos projetos por eles financiados.

No início dos anos 2000, com o aumento de projetos e programas sociais e de desenvolvimento promovidos pelo Governo Lula (2003 – 2011), a produção e pesquisas em torno das políticas públicas e de sua avaliação aumentaram consideravelmente. No entanto, em razão de ser um campo de estudo ainda em formação, a avaliação dessas políticas era e é predominantemente pautada por perspectivas generalizantes aplicáveis a qualquer país ou situação; paradigmas positivistas de análise e predomínio de referenciais economicistas, instrumentais e/ou utilitaristas (RODRIGUES, 2011).

Esse modelo de avaliação gerencialista, hegemônico no campo de políticas públicas, baseia-se em critérios pré-definidos de eficiência, eficácia e efetividades dos programas, a partir de indicadores estatísticos que revelam a relação custo-benefício em relação ao investimento realizado. Para Gussi (2015), essa proposição positivista “desconsidera os sujeitos sociais, envolvidos nas políticas, bem como os contextos sociopolíticos e culturais nacionais, regionais e locais onde essas políticas se realizam e as contradições neles inerentes.”

Considerando essa problemática, passou-se a construir outras formas de avaliar as políticas públicas que se afastassem do paradigma técnico-gerencial através de uma perspectiva epistemológica e metodológica ampla, como mencionado por Rodrigues (2011, p. 44):

São novas abordagens que dão ênfase à análise de contexto – social, econômico, político, cultural, como já nos referimos no início deste artigo aos seguidores da



perspectiva proposta por Denzin nos anos 1970, o que, nos anos mais recentes, resultou em abordagens que articulam diferentes paradigmas e metodologias de avaliação. Há ainda pesquisadores que dão especial enfoque à análise organizacional – estrutura de funcionamento, dinâmica, relações de poder, interesses e valores que permeiam as instituições envolvidas na elaboração e implementação de políticas.

A partir disso, este trabalho propõe uma avaliação contra-hegemônica, a avaliação em profundidade, elaborada por Gussi (2008) e Rodrigues (2008), fundada no paradigma hermenêutico de avaliação, proposto por Lejano (2011), como foco na interpretação para a qual importa compreender os processos de elaboração e implementação da política ou programa em questão, considerando quatro eixos analíticos, discriminados por Rodrigues (2008) como:

- a) análise de conteúdo, que analisa o programa a partir de sua formulação: objetivos, critérios, dinâmica de implantação, acompanhamento e avaliação; bases conceituais: paradigmas orientadores e as concepções e valores que os informam, bem como os conceitos e noções centrais que sustentam essas políticas; coerência interna: não contradição entre as bases conceituais que informam o programa, a formulação de sua implementação e os itens priorizados para seu acompanhamento, monitoramento e avaliação;
- b) análise de contexto, que se refere ao levantamento de dados sobre o momento político e às condições socioeconômicas em que foi formulada a política em estudo; à apreensão do modelo político, econômico e social que sustentou a política à época de sua formulação; ao levantamento de outras políticas e programas correlacionados à política em foco;
- c) trajetória institucional, que consiste em perceber o grau de coerência/dispersão do programa ao longo do seu trânsito pelas vias institucionais, pois um programa gestado na esfera federal, para ser avaliado, necessita a reconstituição de sua trajetória, percebendo o pesquisador as mudanças nos sentidos dados aos objetivos do programa e à sua dinâmica conforme vai adentrando espaços diferenciados e, ao mesmo tempo, descendo nas hierarquias institucionais até chegar à base, que corresponde ao contato direto entre agentes institucionais e sujeitos receptores da política;
- d) espectro temporal e territorial, que busca apreender a configuração temporal e territorial do percurso da política estudada de forma a confrontar as propostas/objetivos gerais da política com as especificidades locais e sua historicidade.



Um programa com os objetivos e com a dimensão do CsF tem repercussões econômicas e sociais a médio e longo prazo. Em 2019, completam-se três anos de seu último edital e a despeito da relevância do tema, encontram-se poucos estudos avaliativos sobre o programa no Brasil e nenhum estudo realizado na UFC. Diante disso, legitima-se a necessidade de estudos mais profundos que busquem compreender o alcance do Programa, uma vez que os modelos clássicos de avaliação são insuficientes, pois, segundo Rodrigues (2008), baseiam-se em uma concepção instrumental de avaliação, cuja função é medir, sendo mais voltadas para análise de seus resultados.

3 CONCLUSÃO

Este trabalho, ainda em andamento, propôs a avaliação do Programa Ciência Sem Fronteiras e seu processo de implementação na Universidade Federal do Ceará sob a perspectiva da avaliação em profundidade, pois nessa perspectiva avaliativa encontra-se melhor fundamento para entender as bases conceituais do Programa CsF, fornecendo maior clareza quanto às concepções ideológicas que o nortearam; propicia situar o CsF em um contexto, permitindo apreender o modelo político, econômico e social que sustentaram a política à época de sua formulação, compreender as inconsistências de sua formulação e dificuldades em sua implementação; traçar a trajetória do Programa na UFC, proporcionando maior compreensão das relações de poder e rede de interesses e confrontando os objetivos gerais da política com as especificidades da UFC e sua historicidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Relatório de Avaliação de Políticas Públicas com Enfoque no Programa Ciência Sem Fronteiras**. Brasília, DF: Senado Federal, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/ANEXO_K-Comissao-Permanente-CCT-20151215EXT052_parte5741_PAUTA_1449667948111%20(1).pdf>. Acesso em: 11 jun. 2018.

GUSSI, Alcides Fernando. A Dimensão Cultural na Avaliação de Políticas Públicas. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE CIÊNCIA POLÍTICA, 9., 2017, Montevideo. **Anais...** Montevideo: ALACIP, 2017. Disponível em: <<http://www.congresolacip2017.org/arquivo/downloadpublic2?q=YToyOntzOjY6InBhcmF0cyI7czozNToiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUiFVSUZ-PljtzOjQ6IjIzMDgiO30iO3M6MT0iaCI7czozMjoiNGJmYjQ4YzQ2MDU2YThmOTExMTE1ZWQ0O-GE0MTZmYTciO30%3D>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

GUSSI, Alcides Fernando; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. Discutindo Paradigmas Contra-Hegemônicos de Avaliação de Políticas Públicas. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA NO CAMPO DE PÚBLICAS, 1., 2015, Brasília, DF. **Anais...** Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://www.anepcp.org.br/redactor_data/20161128173253_sl_alcides_fernando_gussi.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2018.




LEJANO, Raul P. **Parâmetros para análise de políticas públicas**: a fusão de texto e contexto. Campinas: Arte Escrita, 2011.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Análise de conteúdo e trajetória institucional na avaliação de políticas públicas sociais: perspectivas, limites e desafios. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, João Pessoa: UFPB, n. 16, 2011. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/caos>>. Acesso 22 jun. 2018.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Avaliação de Políticas Públicas no Brasil: antecedentes, cenário atual e perspectivas. In: PRADO, Edna Cristina; DIÓGENES, Elione Maria Nogueira (Org.). **Avaliação de Políticas Públicas**: entre educação e gestão escolar. Maceió: EDFAL, 2011.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Proposta para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Aval**, Fortaleza: UFC, n. 1, 2008. Disponível em: <<http://www.mapp.ufc.br/index.php/pt-br/revista-aval/edicoes>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. In: SILVA, Maria Ozanira da Silva e (Org.). **Pesquisa avaliativa**: aspectos teórico-metodológicos. São Paulo: Veras; São Luiz: GAEPP, 2008.



EIXO VI
DESAFIOS E DIMENSÕES
CONTEMPORÂNEAS DO
DESENVOLVIMENTO E POLÍTICAS
PÚBLICAS



A AUTONOMIA COMO POSSIBILIDADE DE LIBERTAÇÃO: RECONHECENDO A IMPORTÂNCIA DA ALTERIDADE E DA DIFERENÇA

BATAGLIA-COSTA, Erika
Faculdade Terra Nordeste (Fatene)
erikabataglia@gmail.com

SILVA, Maria da Conceição Reis da
Faculdade Terra Nordeste (Fatene)
maria.silva@fatene.edu.br

Eixo temático 6: Desafios e Dimensões Contemporâneas do Desenvolvimento e Políticas Públicas

RESUMO

Compreender o papel da autonomia e da alteridade para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais emancipatórias é um grande desafio contemporâneo e principal objetivo deste trabalho. A presente pesquisa é de natureza bibliográfica e utilizou-se diversos autores. Verificou-se a autonomia e alteridade tem papel basilar para romper com a lógica do poder que aliena ao invés de libertar.

Palavras-chave: Autonomia. Alteridade. Educação. Políticas públicas.

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas para a efetivação dos direitos é um importante desafio da contemporaneidade. Garantir o desenvolvimento da autonomia e valorizar a alteridade podem ser princípios que favoreçam a superação dos desafios contemporâneos para a educação de qualidade. Para tanto, a presente pesquisa, de cunho bibliográfica, se utiliza de autores como Kant (1989, 1996, 2005), Oliveira (2010), Ballesteros (1993, 2015) e Sartre (2006), entre outros. Ela é parte de uma discussão maior presente em um texto da autora publicado em um livro chamado *A práxis na educação dos surdos* (2016).

Romper com a lógica do poder que aliena ao invés de libertar não é tarefa simples, mas necessária se pensamos ser possível um mundo mais justo. Os direitos básicos não são garantidos, a liberdade de pensamento é uma utopia e a educação, caminho ideal para tal objetivo, está corrompida pela ideologia da manipulação. Apesar de tão nefasto panorama, é possível pensar que a mudança é possível, e o primeiro passo para tal intento é, como diria Kant (1989), o esclarecimento.



2 AUTONOMIA NO DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

A autonomia é uma categoria fundamental da contemporaneidade, mas desde os gregos já era, em parte, estimulada. Na *polis* grega, o poder de deliberação de cada um e a decisão sobre suas próprias questões sem depender de estranhos era fundamental.

Kant (1996) ressalta que a autonomia é característica do ser humano, sendo sua capacidade de se autodeterminar, de construir a si mesmo a partir de princípios da própria razão. É por isso que a conquista da humanidade se faz enquanto processo de emancipação. Ainda segundo o autor, o ser humano é capaz de perguntar pela verdade do que pensa e pela correção do que faz, o que o retira da tirania das causas naturais e o conduz à legitimação de sua ação. Aqui se manifesta a primeira forma de liberdade como autonomia, autodeterminação da vontade racional que leva o indivíduo a dirigir seus passos no mundo não pelos seus instintos, mas pela lógica racional. Para Kant (2005), portanto, a autonomia seria a libertação da necessidade que rege os fenômenos naturais, a superação das determinações biológicas, a conquista da autodeterminação ao se perceber livre por permanecer ele mesmo em tudo o que faz, e não se submeter à vontade e ao desejo do outro, reforçando sua autonomia. De acordo com Bataglia-Costa (2016), a todos os indivíduos deve ser dada tal possibilidade, inclusive aos deficientes físicos, o que também implicaria que qualquer tipo de preconceito é infundado.

De acordo com Oliveira (2010), Habermas e Apel vão retomar a tradição kantiana a partir de sua transformação, através da reviravolta linguístico-pragmática do pensamento, de tal modo que a autonomia deixa de ser coisa de uma razão refletente isolada e é agora pensada a partir da *práxis* comunicativa, a *práxis* argumentativa. Fichte (apud OLIVEIRA, 2010) reforça que a intuição de Kant é boa, mas é insuficiente. Para ele, o ser se separa do mundo das coisas porque não quer ser dirigido de fora para dentro, ele que ser autônomo, mas se o ser permanece apenas no campo teórico o outro é reduzido a coisa sem importância, sendo, nesse caso, fundamental a ética.

Ainda de acordo com o autor, aprende-se com o outro, subjetiva-se a partir dele, só é possível ser autônomo por conhecer a diferença, que move o ser a aprender mais e ser melhor. A autonomia, portanto, é um evento ético, não algo individual, mas que se efetiva na relação com o outro. Para garantir essa relação de comunhão de liberdades é necessária a efetivação, por parte de instituições, de políticas públicas que contemplem toda a diversidade.

Para Marx, o mediador da liberdade é o trabalho, pois a partir de sua *práxis* transformadora é possível ao homem se fazer senhor de sua natureza, é uma forma de



conquista de si mesmo como ser livre. Qualquer indivíduo tem que ter o direito ao trabalho para se auto subjetivar, e este direito deve passar pela possibilidade de desenvolvimento de sua autonomia para a conquista de seu espaço no mundo, o que ocorre fundamentalmente a partir da educação. Mas tal conquista não ocorre de forma simples e externa, ela deve partir da conscientização que incita à mudança. Segundo Gramsci (apud BALLESTEROS, 1993, p. 67)

a humanidade não tomou consciência de seu valor pela pressão brutal da necessidade fisiológica, a não ser graças à reflexão inteligente, primeiro de alguns homens e depois de toda uma classe. Isto significa afirmar que toda revolução foi precedida por um intenso trabalho de crítica e de penetração cultural.

O autor reforça a importância da *práxis* como prática revolucionária. Ele adapta o marxismo às circunstâncias modernas como fez Lenin. Continua admitindo que a estrutura econômica é a base da história, mas “revaloriza o papel do espírito humano como sua causa e resultado.” (GRAMSCI apud BALLESTEROS, 1993, p. 71). É esse espírito humano gerado pela consciência contestadora que floresce com a autonomia de pensamento que pode garantir as mudanças necessárias para o desenvolvimento do indivíduo e do grupo. Ele ressalta ainda que é preciso que o homem considere a verdade do outro, que considere racionalmente, a partir de um exame crítico, a proposta do outro, considerar que em qualquer debate o outro pode ter razão, aproximar-se de suas convicções, debate-las e a partir de então, dialeticamente como fariam os gregos, desenvolver um conceito mais próximo da verdade. Somente quando se pensa que o *outro* é tão autônomo quanto *eu* é possível um diálogo efetivo sem grandes conflitos. Entender que diversos sujeitos, em sua subjetividade, podem e devem construir um projeto educacional voltado para a emancipação e para o respeito das diferenças é um dos maiores desafios no desenvolvimento das políticas públicas educacionais da contemporaneidade.

Para tanto, conforme Arruda (2003), o homem precisa reconhecer a solidariedade que perpassa todos os seres humanos em essência, ampliando a sociabilidade e a irmandade para poder se desenvolver enquanto espécie humana. Reconhecer que somos humanos por vivermos em comunidade é fundamental para garantir a igualdade básica de todos, e, caso esse reconhecimento mútuo não ocorra, cabe às instituições desenvolver políticas que garantam o direito de todos ao mediar as relações para que ela não se torne desigual de maneira *a priori*.

A autonomia, portanto, é a base sem a qual a diversidade não será reconhecida. Para desenvolvê-la, conforme Vygotsky (2002), é preciso a interação com o mundo e,



conforme sua teoria sócio-histórica-cultural, o reconhecimento do Outro no processo de formação do Eu torna-se fundamental para a compreensão e atuação no mundo.

3 A ÉTICA DA ALTERIDADE: O EU QUE SE FAZ PELO OUTRO

Diferenciar o *eu* do *outro* parece óbvio e evidente, mas nem sempre se percebe o *outro* em sua representatividade diferente da que o *eu* representa. O Outro, para Sartre (2006), pode ser o Inferno. Sua filosofia existencialista recusa a responsabilidade do que somos em função do que o outro nos faz

Todos estes olhares que me devoram... (Ele se vira de repente.) E vocês, são apenas duas? Ah, eu pensava que vocês seriam muito mais numerosas. (Ri.) Então, é isto o inferno. Eu não poderia acreditar.... Vocês se lembram: enxofre, fomalhas, grelhas.... Ah! Que piada. Não precisa de nada disso: *O inferno são os Outros*. (SARTRE, 2006, p. 125).

Levinas (1988) desenvolve sua teoria buscando compreender o ser humano no mundo a partir do conceito de alteridade. Alteridade, conforme Abbagnano (1998) é colocar-se como o outro, respeitando-o. Alteridade é, de maneira simplificada, a habilidade de se colocar no lugar do outro. Conforme Betto (2015, p. 1), alteridade é uma capacidade de se colocar no lugar do outro em sua plenitude, melhorando a relação entre as pessoas.

Somente a relação com o outro pode proporcionar a amplitude do eu, pois, segundo Levinas (1998, p. 26).

O Outro metafísico é outro de uma alteridade que não é formal, de uma alteridade que não é um simples inverso da identidade, nem de uma alteridade feita de resistência ao Mesmo, mas de uma alteridade anterior a toda a iniciativa, a todo o imperialismo do Mesmo; outro de uma alteridade que não limita o Mesmo, porque nesse caso o Outro não seria rigorosamente Outro: pela comunidade da fronteira, seria, dentro do sistema, ainda o Mesmo. O absolutamente Outro é Outrem; não faz número comigo. A coletividade em que eu digo 'tu' ou 'nós' não é um plural de 'eu'. Eu, tu, não são indivíduos de um conceito comum.

A busca incessante pelo poder e pela dominação do outro conduziu a sociedade pós-moderna a uma crise tal que o sujeito se encontra cada vez mais enclausurado em si mesmo, sem a oportunidade de reconhecer no outro os direitos que a eles são inerentes pois, reconhecer tais direitos, implica em aceitar o risco de perder seu espaço no mundo em função da concorrência acarretada pela lógica econômica. Tal pensamento é mesquinho e acrítico pois nenhuma sociedade pode se desenvolver da maneira ideal se pessoas, por suas diferenças ou deficiências, não tiverem a mesma oportunidade de expressão e ação no mundo, e a escola deveria ser o meio pelo qual tal oportunidade



poderia ser garantida. A alteridade, portanto, é fundamental se temos a pretensão de compreender a inclusão de todas as pessoas, independentemente de suas características pessoais, de maneira ampla e irrestrita, como é de direito, em nossa sociedade.

Conforme dito, a alteridade é uma construção que tem na educação um instrumento de desenvolvimento. Educar-se, conforme, Ballesteros (2005) é tornar-se melhor, já que quando se pensa em processo educativo sempre se imagina que o indivíduo evolui.

A compreensão de si e do outro se torna basilar em um processo de desenvolvimento de políticas públicas efetivas, que garantam às diferentes pessoas, oportunidade de se auto desenvolverem e de auxiliarem no desenvolvimento dos seus pares. Compreender que este é um grande desafio da contemporaneidade é, provavelmente, o primeiro passo para se pensar de fato em alternativas plausíveis que garantam tal pleito. Deter-se sobre elas, é fundamental, portanto.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o papel da educação na formação da autonomia, alteridade e da consciência crítica para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais emancipatórias apesar das relações de poder que perpassam o processo educativo é um grande desafio contemporâneo.

Ao nascer, o homem é fundamentalmente um ser biológico, mas ao longo do tempo e do contato com a cultura passa a ser um ser histórico, humanizando-se, mas gerando o paradoxo entre a liberdade individual e a submissão às normas gerais sua busca de sentido. Para tanto, a ética se torna a base que fundamenta a vida em grupo tentando harmonizar os conflitos inerentes ao processo.

Para se atingir tal objetivo, a educação é um meio com um fim específico pois, através da educação, o homem pode tornar-se livre, autônomo e crítico de si e do mundo, mas como as instituições responsáveis pela garantia dos direitos de todos se submetem ao poder de poucos em detrimento de muitos, não pode ser considerada justa e imparcial, devendo ser desvelada e questionada para que se possa romper com a lógica excludente que beneficia alguns e ignora muitos.

Conclui-se que pensar a autonomia enquanto necessidade basilar para o desenvolvimento de políticas públicas adequadas para a real inclusão de todos e o papel da alteridade neste processo demonstra como o desafio é enorme, mas também ressalta a necessidade de se deter sobre ele para romper com a lógica do poder que aliena ao invés de libertar. Entende-se que esta não é tarefa simples, mas necessária se pensamos ser possível um mundo mais justo.



REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ARRUDA, Marcos. **A formação do ser humano integral**: Homo evolutivo, práxis e economia solidária. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BALLESTEROS, Juan Carlos Pablo. **Corrientes pedagógicas contemporâneas**. Santa Fé: Universidad Católica de Santa Fé, 1993.
- BALLESTEROS, Juan Carlos Pablo. **La filosofía de la educación**: concepto e contenidos. Santa Fé: Universidad Católica de Santa Fé, 2015.
- BATAGLIA-COSTA, Erika **Autonomia, alteridade e poder**: reflexões filosóficas no desenvolvimento de políticas públicas para surdos. Curitiba: Prismas, 2016.
- BETTO, Frei. **Alteridade**. Disponível em: <<http://revolucoes.org.br/v1/sites/default/files/alteridade.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015.
- KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Prática**. Lisboa: Edições 70, 1989
- KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta**: Que é "Esclarecimento"? (Aufklärung). Tradução Floriano de Sousa Fernandes. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. (Textos Seletos).
- KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução Francisco CockFontanella. Piracicaba: UNIMEP, 1996.
- LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Tradução José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1988.
- OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Ética, Direito E Democracia**. São Paulo: Paulus, 2010.
- SARTRE, Jean Paul. **Entre quatro paredes**. Tradução Alcione Araújo e Pedro Hussak. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.



EDUCAÇÃO NO CÁRCERE: UMA REVISÃO DAS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS BRASILEIRAS

BARRETTO, Raquel Figueiredo
Centro Universitário UniFANOR Wyden
raquelfbarretto@gmail.com

Eixo temático 6: Desafios e Dimensões Contemporâneas do Desenvolvimento e Políticas Públicas

RESUMO

A educação no cárcere visa escolarizar, formar e qualificar pessoas temporariamente encarceradas para que possam reinserir-se com dignidade no mundo social e do trabalho. Esta pesquisa bibliográfica teve como objetivo revisar as publicações científicas acerca da temática. A prática pedagógica no cárcere se desenvolve, além das questões externas, a partir dos desafios, dos limites, pelo processo de escolarização dos alunos, adequação ao currículo, restrição ao uso de materiais, flexibilidade do planejamento.

Palavras-chave: Educação. Cárcere. Políticas públicas. Formação de professores.

1 INTRODUÇÃO

A realidade do sistema carcerário brasileiro é cruel: segundo dados do IBGE (2017) o Brasil possui 130 mil presos: sendo 96,31% homens e 3,69% mulheres. As causas das prisões eram: furto e roubo (51%), homicídio (17%), tráfico (10%) e demais delitos (22%). A situação social dos que tinham cometido esses delitos era da não classe indigente, que perfazia um total de 97%, contra 3% dos considerados não indigentes. As condições de escolarização dos indigentes eram, em sua maioria, de analfabetos e os que retornam ao sistema carcerário eram um total de 85%.

Os números do IBGE mostram que grande parte dessas pessoas presas tem baixa ou nenhuma escolarização, ou seja, os apenados necessitam de uma educação ampla e diferenciada para que adquiram conhecimentos, saberes e práticas que lhes possibilitem a (re)construção de sua cidadania.

A recuperação, ainda que não se abandone a meta punitiva, é um dos objetivos da lei de Execução Penal. A recuperação através da educação é uma possibilidade.

Em linhas gerais, a educação no cárcere visa escolarizar, formar e qualificar pessoas temporariamente encarceradas para que, depois que cumpram o tempo de privação da liberdade, possam reinserir-se com dignidade no mundo social e do trabalho (PEREIRA, 2011).

Com base no acima falado, esta pesquisa teve como ponto de partida a seguinte problemática: como a literatura científica brasileira trata a questão da educação no cárcere?



Conforme o exposto acima, esta pesquisa teve como objetivo revisar as publicações científicas acerca da temática.

Para que o objetivo acima expresso fosse contemplado, foi realizada, no primeiro semestre de 2018, uma pesquisa exploratória, bibliográfica com abordagem qualitativa. Os dados foram coletados através do site de buscas Google acadêmico. A busca deu-se através de materiais impressos e eletrônicos. Os critérios de seleção do material bibliográfico foram todas as publicações científicas (artigos, monografias etc.) em língua portuguesa resultado da busca realizada.

2 DESENVOLVIMENTO

A Constituição Brasileira de 1988 preserva o princípio das Declarações dos Direitos do Homem e estabelece, no Capítulo II, os "Direitos Sociais à educação" como sendo um deles, além de garantir no art. 205 que: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" Já o art. 208 define de que forma a educação deve ser efetivada e garante que o Ensino Fundamental é obrigatório e gratuito para todos, inclusive para "todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria." (BRASIL, 1988).

A atual legislação penal brasileira prevê que a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do interno penitenciário. Institui como obrigatório o Ensino Fundamental, integrando-se ao sistema escolar da unidade federativa. Já o ensino profissional deverá ser ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico. (JULIAO, 2007).

Há ainda que se destacar que em 2011 foi promulgada a lei que regulamenta a remição da pena por estudo (BRASIL, 2011) "Art. 126. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena."

Após a aceitação da maioria dos Tribunais da remição de pena pelo estudo para a ressocialização do condenado, é necessária a criação de políticas públicas para fazer funcionar tal instituto na prática e com isso atingir metas (RODRIGUES, 2007).

A prática pedagógica no cárcere se desenvolve a partir dos desafios, dos limites e possibilidades com os quais os sujeitos se deparam no seu fazer docente, pelo processo de escolarização dos alunos, adequação ao currículo, restrição ao uso de materiais, flexibilidade do planejamento, além das questões externas que influenciam e impactam a prática docente em vários momentos (ALMEIDA, 2016).



A prática pedagógica no espaço escolar de privação de liberdade deve promover a construção do conhecimento a partir de uma perspectiva dialógica problematizadora, alicerçada em práticas curriculares formais, de reflexão e formação crítica que promovam a aquisição mínima de autonomia e melhorias concretas na vida dos alunos (FREIRE, 2014).

Quadro 1 – síntese das publicações

TÍTULO	ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS
Tempo de cárcere. Um estudo sobre as significações que os Presidiários estão construindo sobre as suas experiências educacionais na situação carcerária	2006	desvelar as significações construídas pelos alfabetizando presidiários sobre suas experiências educacionais, na situação do cárcere.	Pesquisa qualitativa através da teoria das Representações Sociais.	"Através das situações vividas no cárcere pelos detentos, o sujeito que <i>cometeu um delito</i> passa a viver um percurso que vai legitimar a construção do <i>sujeito delinquente</i> ".
A ARTE DE ENSINAR EM UM PRESÍDIO DE MULHERES NO BRASIL	2018	O objetivo foi desenvolver atividades alternativas ao ensino "tradicional", para a disciplina Diversidade, no ensino de jovens e adultos (EJA), em uma penitenciária feminina de Belo Horizonte,	Trata-se de um estudo de caso, abordado com metodologia descritivo-exploratória, de natureza qualitativa. Participaram da pesquisa 30 alunas com idade entre 21 e 50 anos.	Buscando romper com a didática tradicional que permeia o ensino-aprendizagem, procuramos aqui sugerir algumas atividades didáticas e pedagógicas que, testadas, criaram um ambiente favorável e foram efetivas no ensino-aprendizado de Diversidade em uma penitenciária feminina. As avaliações dos trabalhos desenvolvidos revelam virtudes e possibilidades a serem exploradas.
A educação de jovens e adultos no sistema prisional brasileiro: o que dizem os planos estaduais de educação em prisões	2018	foi compreender a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional brasileiro, a partir da análise de conteúdo de quatorze Planos Estaduais de Educação em Prisões (PEEPs)	Análise documental	Os resultados demonstraram que a concepção pedagógica e psicológica presentes nos Planos está fundamentada em Freire e Vygotski.
A educação de pessoas privadas de liberdade numa perspectiva inclusiva e ressocializadora: limites e contradições	2017	tecer reflexões teóricas sobre a educação no contexto de privação de liberdade	Pesquisa bibliográfica	Os sistemas de ensino são desafiados a desenvolver articulações que rompam com a cultura de violência, e passem a se fundamentar numa educação em direitos humanos, a ser discutida e viabilizada dentro das unidades prisionais.
EDUCAÇÃO PRISIONAL	2018	se as práticas educativas, o acompanhamento pedagógico e os planejamentos utilizados estão coerentes com uma proposta de educação emancipadora que promova a autonomia e inclusão de pessoas que estão à margem da sociedade.	Pesquisa bibliográfica, documental e estudo de caso (Centro de Inserção Social de Goiás-GO)	Nesse sentido, a educação para jovens e adultos privados de liberdade deve ser orientada para a mudança e a inovação de práticas educativas condizentes com a finalidade de instrução e reintegração social do apenado.



<p>Análise sobre o processo educativo das mulheres na Penitenciária Estadual do Seridó – “O PEREIRÃO”</p>	<p>2018</p>	<p>Analisar o processo educativo das mulheres encarceradas na Penitenciária Estadual do Seridó Desembargador Francisco Pereira da Nóbrega, a fim de compreender que tipo de educação é oferecida para estas mulheres e como esta educação contribui para a ressocialização das mesmas.</p>	<p>Pesquisa Bibliográfica e documental</p>	<p>Nesta investigação, pode-se constatar que a Penitenciária Estadual do Seridó oferece Educação de caráter formal e profissional às mulheres encarceradas, mas que esta passa por uma série de desafios para se manter no espaço prisional e, mesmo com as ações e projetos desenvolvidos, a prisão possui características contrárias à visão emancipatória da Educação, sendo que a “opressão” e a precariedade nas condições de oferta de uma Educação de qualidade tendem a não fazer da prisão um espaço ressocializador.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: os autores.

O trabalho de Hora e Gomes (2007) nos chama a atenção para a questão do currículo. As autoras propõem um currículo diferenciado: “repensar as propostas curriculares de modo a adequá-las ao cotidiano prisional e à realidade destes sujeitos apenados.”

Mas há ainda uma questão tão igualmente delicada quanto o currículo: a formação de professores para atuar no cárcere. Normalmente, quando há formação continuada em EJA esta encontra-se mais direcionada ao espaço escolar das redes municipais e estaduais de ensino do que aos diferentes ambientes educacionais, entre os quais o cárcere. Situação esta que interfere no trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos ao se defrontar o educador com espaços diferenciados de ensino (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017).

No texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), está prevista a formação de profissionais para atuarem na educação básica (com alunos de zero a dez anos) e na gestão de estabelecimentos educacionais, dedicados aos diferentes níveis e modalidades de ensino (educação de jovens e adultos – EJA, educação especial, ensino médio nas modalidades profissional e normal), abrangendo, inclusive, a educação diferenciada (escola do campo, educação indígena, educação quilombola). A educação nas prisões, conforme as diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (BRASIL, 2010), deve ser compreendida na modalidade de EJA; apesar disso, tal faceta nem sempre é valorizada quando se trata da formação de pedagogos.

As condições prisionais tornam as prisões espaços de explosão dos mais variados conflitos. Pouco se estuda sobre os motins e as rebeliões, sabe-se pouco das motivações desses eventos, a informação que chega é a informação do Estado, pouca validade



tem a opinião dos prisioneiros (BARROS, 2011). A arquitetura das nossas prisões facilita o contato entre os prisioneiros que conseguem formar organizações paralelas ao Estado. As prisões reúnem criminosos dos mais variados delitos na mesma territorialidade, criminosos comuns, guardas e policiais corruptos, facilitando motins, fugas e rebeliões (ROLIM, 2004). O ambiente prisional no Brasil não é o da submissão. A violência é a linguagem que mais oferece visibilidade ao prisioneiro (RAMALHO, 2002).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um elemento importante no processo de ressocialização do preso, mas não pode ser vista como redentora da humanidade e especificamente da pessoa que está presa, pois existem outras faltas históricas que inclusive impulsionaram que a pessoa presa esteja nessa condição.

A população, de um modo geral, tem a visão (errônea) de que a pessoa presa é destituída de todo o direito, considerando-a um escárnio social, portanto, sem acesso aos direitos concedidos às pessoas de bem.

Oliveira (2017) chama atenção ao fato de que, na maioria das vezes, o(a) presidiário(a), ao terminar sua pena, volta ao convívio social e acaba retornando ao mundo do crime por não encontrar outra forma de continuar conduzindo sua vida. Por isso, a educação se constitui em possibilidades concretas de reinserção social.

A opção por tirar da ociosidade uma grande massa da população carcerária, levando-a à sala de aula, não constitui privilégio — como querem alguns —, mas, sim, uma proposta que responde ao direito de todos à educação e atende aos interesses da própria sociedade (JULIAO, 2007).

O mesmo autor defende a ideia de que em um país de dimensões continentais (e pluralidade cultural) como o Brasil um processo educacional padronizado não atende às diversidades sociais e as diferentes realidades prisionais existentes. Cada prisão é uma instituição social que possui sua lógica interna e subjetividades dos sujeitos nesta instituição.

Há muitos marcos legais da educação prisional no Brasil. E todos eles estão em consonância com o papel atribuído à educação: o do pleno desenvolvimento do sujeito e seu preparo como cidadão. Entretanto, do ponto de vista operacional, Sena (2004) aponta que a ausência de políticas educacionais para a população encarcerada é resultado de uma controvérsia acerca da responsabilidade administrativa sobre tal grupo. Ou seja: “A oferta do EJA é, em princípio, competência concorrente de Estados e Municípios. Ocorre que, ao Estado incumbe administrar o sistema penitenciário [...] Os sistemas estaduais de ensino regulamentam a educação de jovens e adultos sem abordar a questão dos presos.”



A autora vai ainda mais além: “sem orientações nacionais claras para a implementação da educação escolar nas prisões, as iniciativas ficam à mercê dos governos estaduais, que as organizam de maneira absolutamente autônoma.” (SENA, 2004).

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica este estudo é por natureza limitado. Além disso, o estudo encontra-se em constante necessidade de atualização, uma vez que mais e mais pesquisas são/precisam ser feitas acerca dessa temática tão relevante para a sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Carla Verônica Albuquerque. Muros suspensos, cadeados entreabertos: formação e prática pedagógica entre grades. In: ENDIPE – Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira, 18., 2004. **Anais...** 2004. Disponível em: <http://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233_10984_37371.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

ALVISI, Cátia; PACHECO E ZAN, Dirce Djanira. **Cárcere, Currículo e o Cotidiano Prisional: desafios para o direito humano à educação.** Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/Poled/article/view/35731>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

AZEVEDO, Mikaela Gomes de Araújo. **Análise sobre o processo educativo das mulheres na Penitenciária Estadual do Seridó - “O PEREIRÃO”.** 2018. 71 p. Monografia (Graduação)– Curso de Pedagogia, Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó, 2018.

BARROS, Ana Maria de. **A educação penitenciária em questão: notas para uma metodologia.** Unieducar. 2011. Disponível em: <<https://www3.ufpe.br/ppgdh/images/documentos/anamb2.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. **Código de Processo Penal.** São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 05 de outubro de 1988. 21. ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. Lei n. 12.433, de 29 de junho de 2011 que Altera a Lei no 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. JusBrasil, 2011. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1028221/lei-12433-11>>. Acesso em: 20 jul. 2018

BRASIL. **Resolução CEB/CNE n. 2,** de 25 de outubro de 2010. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. 2010.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 01, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11.



DI PIERRO, Maria Clara. Luta social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos jovens e adultos à educação. **Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 395-410, set./dez. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1617/911>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

DUARTE, Ana Maria Tavares; PEREIRA, Cleyton Feitosa. A educação de pessoas privadas de liberdade numa perspectiva inclusiva e ressocializadora: limites e contradições. **Revista Interterritórios**, v. 3, n. 5, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/interterritorios/article/view/234436/27609>>. Acesso em: 31 out. 2018.

FERNANDES, Maria Gisélia Silva. Tempo de cárcere. Um estudo sobre as significações que os Presidiários estão construindo sobre as suas experiências educacionais na situação carcerária. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 11, p. 194-195, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502008000100023&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 31 out. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 3. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014

HORA, Dayse Marins; GOMES, Priscila Ribeiro. **Educação prisional**: o problema do ponto de vista do currículo Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/saltopfuturo_edprisional.pdf#page=39>. Acesso em: 20 jul. 2018.

IBGE. **Censo Demográfico 2017**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 13 out. 2018.

JULIAO, Elionaldo Fernandes. Proposta pedagógica eja e educação prisional educação para jovens e adultos privados de liberdade: desafios para a política de reinserção social. **Salto para o futuro**, 2007. Disponível em: <http://www.esedh.pr.gov.br/arquivos/File/Educacao_prisional.pdf#page=43>. Acesso em: 20 jul. 2018.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. O impacto da educação e do trabalho como programas de reinserção social na política de execução penal do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27515491010>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

OLIVEIRA, Pablo Rodrigo Bes. Educação no cárcere: aproximações e distanciamentos de uma pedagogia prisional. **Revista Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 4, n. 1, p. 538- 548, 2017.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; OLIVEIRA, Suzianne da Silva de. Educação no cárcere feminino: formação de educadores e currículo na perspectiva intercultural crítica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 640-663, jul./set. 2017. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/33863/23728>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira; CARVALHO, Alexandre Filordi de; NOVAES, Luiz Carlos. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 109-122, jan./abr., 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n98/1678-7110-ccedes-36-98-00109.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2018.



PEREIRA, Antonio. A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 10, p. 38-55, jan./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20214>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

PEREIRA, Antonio. A educação de jovens e adultos no sistema prisional brasileiro: o que dizem os planos estaduais de educação em prisões? **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 24, p. 217-252, jan./mar. 2018. doi: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v11i24.6657>

PINTO, Régis Moreira; SABINO, Cláudia de Vilhena Schayer; VEIGA, Josivaldo Emerick da. A arte de ensinar em um presídio de mulheres no Brasil. **Pedagogia em Ação**, v. 10, n. 1, p. 133-146, out. 2018. Disponível em: <<http://seer.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/17778/13755>>. Acesso em: 31 out. 2018.

RAMALHO, Ricardo. **O Mundo do Crime. A Ordem Pelo Averso**. São Paulo: IBCCRIM, 2002.

RODRIGUES, Francisco Erivaldo. **A polêmica da utilização do instituto da remição da pena através do estudo**. 2007. Disponível em: <<http://www.pgj.ce.gov.br/esmp/biblioteca/mo-nografias/d.penal-d.proc.penal/a.polemica.da.utilizacao.do.instituto.da.remicao.da.pena.atraves.do.estudo%5B2007%5D.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

ROLIM, Marcos. **Prisão e Ideologia. Limites e Possibilidades Para a Reforma Prisional no Brasil**. Disponível em: <www.ufsm.br/artigos/execucao-penal/prisao-ideologia.htm>. Acesso: 20 jul. 2018.

SANTIAGO, Nilda Gonçalves Vieira. **Educação Prisional**. 2018. Disponível em: <<http://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Nilda-Gon%C3%A7alves-Vieira-Santiago.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 10. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SENA, Paulo. **Assistência educacional nos estabelecimentos penais**. Brasília, DF: Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados, 2004.

VÀZQUEZ, Adolfo S. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.



EFETIVIDADE DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NA DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO PÚBLICA MUNICIPAL

ARAUJO, Aldizia Carneiro de
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
aldziapedagoga@gmail.com

SOUZA, Celestina
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
celestesouza@gmail.com

Eixo temático 6: Desafios e Dimensões Contemporâneas do Desenvolvimento e Políticas Públicas

RESUMO

Este artigo destaca a efetividade dos conselhos municipais de educação na microrregião de Porto Nacional, na perspectiva da gestão democrática. O objetivo deste é descrever oportunidades e desafios para a participação da sociedade nos espaços e mecanismos institucionalizados. Foram realizadas entrevistas com membros do Conselho Municipal de Educação e constatou-se que 66,7% dos representantes docentes e 50% dos representantes da sociedade civil respondentes entendem que existem algumas oportunidades adequadas para participação.

Palavras-chave: Conselhos municipais. Participação. Mecanismos. Gestão democrática.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo expõe resultados parciais da Pesquisa: Gestão democrática do ensino público: mapeamento das bases normativas e das condições político-institucionais dos sistemas municipais de ensino, coordenação Tocantins, desenvolvida no Subgrupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Municipal da UFT (EpeEM), vinculado ao Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão de Políticas Curriculares e Educativas (NEPCE); e no Observatório dos Sistemas e Planos de Educação no Tocantins (ObsPE), vinculado a Anpae-TO.

Com esta investigação pretende-se descrever a efetividade dos Conselhos Municipais de Educação, as oportunidades de participação da sociedade nos processos de tomada de decisão; principais desafios na democratização da gestão educacional, sob o ponto de vista da representatividade de docentes e da sociedade civil.

Como procedimentos metodológicos realizou-se uma pesquisa bibliográfica, seguida da revisão de literatura sobre a temática, em seguida elaborou-se o questionário com a participação dos pesquisadores do EpeEM. A próxima etapa foi o contato via telefone e e-mail, com os municípios da Microrregião de Porto Nacional que têm Sistema Municipal de Educação. Cada município indicou um membro representante do segmento



docente e um membro representante da sociedade civil que responderam os questionários. As informações foram tabuladas e analisadas para compor esta pesquisa.

Na consolidação dos dados utilizou-se de uma abordagem quali quantitativa, tendo a análise de conteúdo como método de investigação. A análise de conteúdo apresenta um conjunto de técnicas de análise das comunicações, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens Bardin (2009). Este trabalho apresenta em sua estrutura o papel do Conselho Municipal de Educação, a sistematização da análise dos dados obtidos com as entrevistas e conclusões parciais.

2 O PAPEL DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

A Constituição Federal do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), art. 211 e na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996), art. 8º garantem direito de criação de sistemas próprios de educação por cada ente federado. A realização das Conferências Nacional de Educação (2010/2014), etapas municipais/estaduais/distrital demonstra o interesse dos segmentos da sociedade civil organizada, em se envolver no processo de democratização da educação, o que ratifica os fundamentos da gestão democrática, de forma ativa na gestão do sistema em todos níveis de gestão de educação no Brasil.

Para consolidação do sistema no campo educacional é de fundamental importância que se considere os princípios fundantes no processo: totalidade, sinergia, intencionalidade, autonomia, organização e normatização (BORDIGNON, 2009).

Para que todos esses princípios sejam respeitados na constituição do sistema, é necessária a criação/fortalecimento dos mecanismos de interlocução com a sociedade civil organizada, de forma que a participação e acompanhamento das políticas educacionais se efetivem.

Alguns estudos, que tomam o CME como objeto de análise, reforçam e evidenciam a importância destes conselhos como órgãos normativos e deliberativos nos sistemas municipais de educação, contribuindo efetivamente no processo de municipalização (SOUZA; FARIA, 2004).

3 SISTEMATIZAÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS

Na etapa da coleta de dados e informações foram considerados os seis municípios (Bom Jesus do Tocantins; Lajeado, Palmas, Pedro Afonso, Porto Nacional e Santa Maria do Tocantins), que contam com Sistema Municipal de Educação. Para tanto, elaborou-se um



questionário, contendo seis questões fechadas e duas abertas, o qual foi disponibilizado aos conselhos municipais com retorno devidamente preenchidos.

3.1 MEMBROS DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO – REPRESENTANTES DO SEGMENTO DOS DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

O primeiro item do questionário consta dados dos 06 (seis) respondentes como tempo de experiência no Conselho Municipal de Educação e formação onde se constatou que 50% têm mais de dois até três anos e 50% tem mais de três anos de experiência no CME. No quesito formação 50% responderam que não receberam formação antes ou durante sua atuação no Conselho Municipal de Educação.

O item 2 versa sobre oportunidades para a participação da sociedade nos processos de tomada de decisão, 66,7% entendem que existem algumas oportunidades adequadas: os membros do CME são indicados por seus pares; alguns espaços escolares oportunizam a participação nas tomadas de decisões, dentre outras. Enquanto 33,3% dizem que existem algumas oportunidades, mas são parcialmente adequadas, consideram ser imprescindível evidenciar que todo indivíduo tem o direito de participar do processo de formulação e aplicação das políticas públicas de seu município e avaliar os Conselhos Municipais como uma das formas de participação popular na gestão pública municipal.

O item seguinte trata dos espaços e mecanismos institucionalizados de participação que existem no município e são conhecidos pelos conselheiros. Foram citados como espaços e mecanismos: Conselho Municipal de Educação (CME), Fórum Municipal de Educação (FME), Associação de Pais e Mestres (APP), Grêmios Estudantis (GE), Projeto Político Pedagógico (PPP) e Eleições para Diretores. O quantitativo refere-se ao percentual de respostas dos seis municípios pesquisados, o que poderá ultrapassar o total de 100% (cem por cento), visto que alguns foram citados mais de uma vez, conforme Tabela 1:

Tabela 1 – Espaços e mecanismos institucionalizados de participação

Espaços	%	Espaços Adequados	%
CME	100	CME	83,3
FME	100	FME	83,3
APP	100	APP	83,3
GRÊMIO	33,3	GRÊMIO	33,3
Mecanismos	%	Mecanismos adequados	%
PPP	100	PPP	83,3
PME	100	PME	83,3
Eleições para Diretores	50	Eleições para Diretores	33,3
Outras formas	16,6	Não se aplica	Não se aplica

Fonte: os autores.



Para os conselheiros, os elementos que comprovem a efetividade dos espaços e mecanismos de participação são: oportunidade/garantia da participação da sociedade na tomada de decisões e no processo ensino aprendizagem sobre os rumos da educação; promoção do diálogo entre os trabalhadores fortalecendo o processo democrático; a liberdade de expressão, dentre outros. Por fim, foi solicitado que o respondente apontasse até três desafios a serem superados em seu município a fim de que haja avanços na democratização da gestão do ensino público na educação básica.

Quadro 1 – Desafios a serem superados no município

Município	Três desafios apontados a serem superados no município
Bom Jesus do Tocantins	I. Capacitação II. Transparência III. Atitude
Lajeado	I. Formação para todos os conselheiros II. Fortalecimento das políticas educacionais III. Não interferência de Política partidária no processo educacional
Palmas	I. Qualificação permanente dos profissionais II. Maior abertura para comunidade escolar se inserir no processo de ensino III. Criar uma cultura da presença de pais e responsáveis no ambiente escolar
Porto Nacional	I. IDEB II. Melhoria de qualidade da educação. III. Valorização dos funcionários da educação.
Pedro Afonso	I. Escola: redução do número de crianças em sala II. Espaço físico para algumas escolas III. Gestão escolar
Santa Maria do Tocantins	I. Sistema de ensino- A promoção de alunos para séries seguintes sem desenvolver habilidades para a mesma.

Fonte: os autores.

3.2 MEMBROS DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO-REPRESENTANTES DA SOCIEDADE CIVIL

Nesta etapa os respondentes foram representantes da sociedade civil, membros dos conselhos municipais de educação. Mesmo com diversos contatos não conseguimos receber o retorno do município de Palmas. Assim foram totalizados aqui 05(cinco) respondentes.

Tabela 2 – Dados dos membros representantes da sociedade civil

Membros da sociedade civil	Anos de Experiência no CME	Vinculação profissional
80%	Até dois anos	Não se aplica
40 %	Não se aplica	Outra
20%	Mais de dois até três anos	Funcionário público estadual Funcionário público municipal Empregado da iniciativa privada

Fonte: os autores.

Dos respondentes, 80% disseram que receberam alguma formação antes ou durante sua atuação no Conselho Municipal de Educação. Sobre oportunidades para a participação da nos processos de tomada de decisão, 50% dos entrevistados responderam que existem algumas oportunidades adequadas e 50% que existem algumas oportunidades, mas são parcialmente adequadas. O primeiro grupo justifica que a atividade em conselhos ainda é uma prática que precisa de mais autonomia e efetividade por parte de seus conselheiros, que muitas vezes participam, mas não dominam as temáticas apresentadas nos debates dos conselhos. O segundo grupo descreve que há muito que melhorar, pois a democracia associada aos princípios de participação, autonomia e transparência é composta por mecanismos básicos, entre eles a constituição de Conselhos Escolares, a elaboração de projeto político pedagógico, a eleição de diretores, autonomia financeira, entre outros. Cerca de 80% dos respondentes percebem na CONAE – Etapa Municipal como um espaço e um mecanismo de participação que funciona adequadamente.

As razões que, segundo a opinião dos respondentes justificam a efetividade dos espaços e mecanismos de participação para a democratização da gestão da educação pública municipal são a colaboração da sociedade no processo educativo; o fortalecimento do vínculo entre a escola e a comunidade local; a promoção da gestão democrática; o exercício da cidadania, a representatividade; a participação e a interação.

Quadro 2 – Desafios apontados a serem superados no município

Município	Três desafios apontados a serem superados no município
Bom Jesus do Tocantins	I. Conscientizar os membros do conselho que o colegiado é uma vitória para a cidadania II. Maior mobilização e incentivo a participação em conselhos III. Formação continuada para conselheiros
Lajeado	I. Plena autonomia dos membros do Conselho; II. Observância e cumprimento das diretrizes básicas de ensino; III. Criação de interfaces com outras áreas do conhecimento e de gestão
Porto Nacional	I. Mais autonomia dos Conselhos Municipais II. Capacitação para os Conselheiros III. Valorização dos funcionários da Educação
Santa Maria do Tocantins	I. Participação da comunidade. II. Ter maior Interesse da comunidade

Fonte: os autores.

3 CONCLUSÕES

O Conselho Municipal de Educação no desenvolvimento de suas atividades ratifica que sua atuação é resultado do fortalecimento dos mecanismos de participação, o que



materializa o princípio da cooperação entre os níveis de poder. Portanto, as ações do conselho devem transcender as funções consultivas, normativa e fiscalizadora, exigindo também que o órgão desempenhe função propositiva, aliando conhecimento técnico e representatividade social, reafirmando o compromisso coletivo nas demandas de políticas educacionais. É de suma importância que o conselho também seja mobilizador e instigue a participação dos segmentos nas decisões da gestão, minimizando a distorção entre a sociedade e o executivo.

Neste processo, vale ressaltar que o trabalho desenvolvido pelos conselhos municipais de educação enfrenta diversas dificuldades e esbarram em limitações específicas, o que compromete o resultado a ser obtido. Em muitas situações esses conselhos se encontram normativamente instituídos, porém muitas vezes não desempenham suas funções por desconhecimento por parte dos conselheiros, não apenas relativo as suas funções, como também do órgão que representam.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano**. São Paulo: Editora do Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 05 out. 1988.

SOUZA, Donaldo B.; FARIA, Lia C. M. Reforma do estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: avaliação política pública**. Educacional. Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, 2004.



JUVENTUDES E POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO GOVERNADOR ADAUTO BEZERRA

PEIXOTO, Karine Lima Verde
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
karinelimaverde@yahoo.com.br

SILVA, Fabia Geisa Amaral
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
fabia.geisa2009@gmail.com

Eixo temático 6: Desafios e Dimensões Contemporâneas do Desenvolvimento e Políticas Públicas

RESUMO

O presente resumo expandido se propõe a desvendar o conceito de juventude construído historicamente, além de analisar as políticas públicas que apoiaram ou desconsideraram as especificidades do seguimento para em seguida fazer a escuta dos alunos da Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra, situada no bairro de Fátima, Fortaleza-Ceará. O objetivo é fazer uma pesquisa exploratória para verificar como este espaço organiza o trabalho pedagógico. A resposta dos estudantes obtida é clara: entrar em uma graduação. **Palavras-chave:** Juventude. Políticas públicas. Ensino médio. EEM Governador Adauto Bezerra.

1 INTRODUÇÃO

Compreender juventude como conceito envolve muitas reflexões: características, definição de critérios como etário, histórico, classista, cultural, biológico ou estético para apreendê-la. Optamos por uma abordagem qualitativa, assim, realizamos uma pesquisa documental (GODOY, 1995) e estatística, através de livros, jornais online como a Folha de São Paulo e sites institucionais (Governo do Ceará, 2018), além da leitura e diálogo com autores como: Castro e Abramovay (2002), Sposito e Carrano (2003), Bourdieu (2007), Novaes (2009), Abramovay, Andrade e Esteves (2009) e legislações como que a Institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no Âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará e a que Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional.

O tamanho da amostra na pesquisa qualitativa é de ordem pragmática, por isso, os alunos foram selecionados e distribuídos paritariamente entre os 1º, 2º e 3º anos médio, turno manhã, considerando uma margem de erro de 10% e grau de confiança de apenas 80%. Realizamos a aplicação do questionário na manhã do dia 12/12/2017, na unidade escolar.



2 DESENVOLVIMENTO

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/90) passa a denominar uma parcela específica compreendida entre 12 a 18 anos incompletos por adolescentes, restringindo a um perfil etário, somente (BRASIL, 1990). A Organização das Nações Unidas em 2004 amplia a idade deste público ao estabelecer que jovem seja aquele entre 14 e 24 anos (CASTRO; ABRAMOVAY, 2002). Esta foi a delimitação adotada também pelo Brasil, até que em 2005 a Secretaria Nacional de Juventude e o Conselho Nacional de Juventude adotam a delimitação de 15 a 29 anos, subdivida em subgrupos, assim estabelecidos: 15 a 17 anos – jovem-adolescente; 18 a 24 anos – jovem-jovem; 24 a 29 anos – jovem adulto (BRASIL, 2013). Observa-se que buscam transcender o conceito baseado somente na idade, pois admite a existência de outros fatores que relacionam transformações psicológicas, biológicas, culturais e sociais, variantes das diferentes épocas, etnias, gênero, classe social, dentre outros aspectos decisivos. Concluímos de forma célere que não vamos delimitar um grupo geracional em que todos os jovens estejam incluídos, em contrapartida encontraremos grupos diversos buscando a construção de suas identidades. Somando-se a isso, justifica-se esta modificação pela maior dificuldade deste público conquistar autonomia devido às aceleradas transformações no mundo do trabalho e o crescimento da expectativa de vida da população em geral.

Somente quando a juventude ascende à condição de problema de natureza política e passa a fazer parte da agenda pública, é que se observa a construção de políticas públicas efetivas para este segmento. A redemocratização política e os movimentos sociais, pós-golpe civil-militar (1964), promovem ainda na década de 80 um intenso movimento que culmina na elaboração e aprovação de dois importantes instrumentos legais em favor da juventude: a inclusão do reconhecimento pelo Estado que crianças e adolescentes são sujeitos de direito na Constituição de 1988 e a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990 (BRASIL, 1990). Até este período, segundo, Sposito e Carrano (2003), especificamente no que se refere à juventude brasileira, não existiu políticas direcionadas para esse público, sendo o segmento esquecido pelo Estado.

Na década seguinte, segundo Novaes (2009), as políticas pouco avançaram e a juventude especificamente “não encontrava seu lugar tanto no âmbito das políticas de proteção social quanto entre aqueles que visavam à transferência de renda” (p. 16). A juventude ainda permanecia invisível perante o próprio Estado, mesmo vivenciando situações específicas que fazem parte da sua condição. O direito à escola assim como



a formação para o trabalho é visto como cura para a violência e o esfacelamento da sociedade e não como direito dos jovens.

O final da década de 1990 é um marco na construção de políticas públicas, com efeito, o Estado age em resposta a alguns fatos que alcançaram notoriedade nacional, como o caso do índio Galdino, em Brasília. Este, na madrugada de 20 de abril de 1997, quando dormia no banco de uma parada de ônibus, teve 95% do corpo queimado e morreu no dia seguinte, pois cinco jovens de classe média atearam-lhe fogo (FOLHA DE SÃO PAULO, 1997). Embora o crime tenha sido causado por jovens de famílias com poder aquisitivo elevado, as políticas desenvolvidas no período focalizaram naqueles tidos em vulnerabilidade e risco social, ou seja, os excluídos que viviam nas periferias dos grandes centros urbanos.

Ainda nesse contexto, o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) sofre críticas severas sobre as políticas públicas construídas para o segmento juvenil, pois não são pensadas de forma estratégica, mas compreendidas como forma de prevenção e controle de ações compensatórias. Observa-se, segundo Sposito e Carrano (2003), programas recentes e desarticulados em seus objetivos, clientela e área geográfica de atuação, foco no combate à pobreza ou em situação de risco social de jovens pertencentes a municípios de baixo Índice de Desenvolvimento Humano. A juventude deixa de ser vista em seu caráter universal.

É no governo Lula (2003-2011) a inauguração um modelo de gestão apoiado na articulação e mobilização da sociedade civil, por isso, torna-se um marco na institucionalização do processo de construção e efetivação de políticas públicas de/para/com juventudes (CASTRO; ABRAMOVAY, 2002). A primeira ação empreendida trata-se do "Projeto Juventude", coordenado pelo Instituto Cidadania, através de seus programas amplos de estudos e pesquisas sobre a realidade juvenil brasileira. Em seguida dá-se a formação do Grupo de Trabalho Interministerial de Juventude, composto por 19 ministérios, cujo objetivo era elaborar propostas para uma Política Nacional de Juventude (ABRAMOVAY; ANDRADE; ESTEVES, 2009).

Oficialmente, em 01 de fevereiro de 2005, inicialmente através da Medida Provisória nº 238, depois por força da Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005 e posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 5.557 de 05 de outubro de 2005, é desenhado uma Política Nacional de Juventude. No mesmo ato são criados o Conselho Nacional da Juventude, a Secretaria Nacional de Juventude e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens, tendo este último alçado à categoria de carro chefe do governo (BRASIL, 2005).



A juventude é reconhecida pelo poder público como segmento a que se deve resgatar e corrigir débitos históricos, porém o governo Lula não consegue dar conta das demandas, nem tampouco solucionar questões históricas presentes no capitalismo e que são responsáveis efetivamente pelo processo de exclusão social dos jovens brasileiros.

O que observamos é que o jovem precisa estudar, mas necessita de um modelo de escola pública que dê conta de suas especificidades e realidade material.

Camilo Santana, governador do Ceará, em solenidade no Centro de Eventos, em 06/03/2017, disse ao lançar o Programa Juventude em Tempo Integral (CEARÁ, 2017):

Eu tenho um sonho de que, um dia, todas as escolas de Ensino Médio do Ceará sejam de tempo integral. Mesmo diante de todas as dificuldades, do cenário econômico, do cenário político, do cenário de seca, nós temos a compreensão de que o grande caminho para se construir um Estado melhor, com sociedade mais justa e de mais oportunidades, é através da Educação. (SANTANA, 2017).

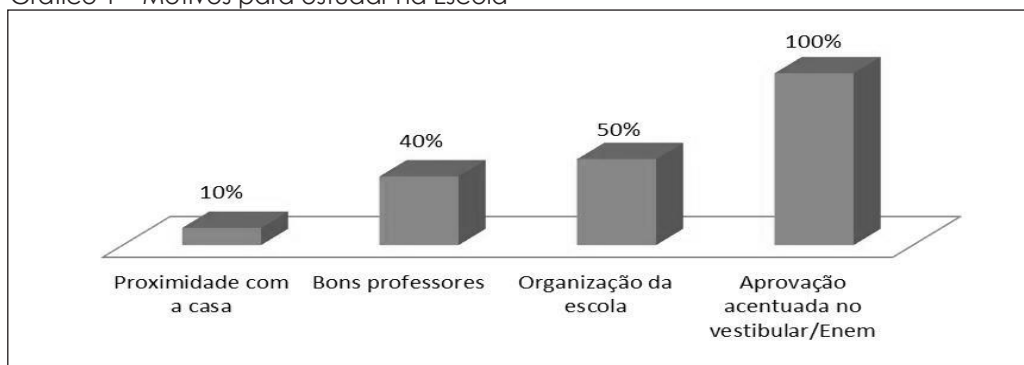
Seria então a escola com jornada ampliada uma alternativa para a inclusão de jovens cearenses entre 15 e 17 anos que se encontram, conforme Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística divulgado em 01/06/2017 (IBGE, 2017) pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância, fora da escola?

Neste cenário, afirmar que a escola regular com 30 horas/aulas semanais já não atende a necessidade de pais e jovens que buscam uma escola pública de qualidade na atualidade é desconsiderar os indicadores educacionais, insumos e processos exitosos identificados em específico na escola investigada. A idade média dos alunos encontra-se entre 16 e 17 anos, não apresentando grave distorção idade-série. Quando perguntados sobre de quem foi à decisão para estudar na escola, 80% afirmaram ser deles a iniciativa, e 20% dos familiares. O Gráfico 1 registra os motivos desta escolha e o Gráfico 2, as percepções sobre a qualidade do trabalho sentido na instituição.

Outros pontos a distinguem e se agregam para elucidar seus resultados, como a crescente entrada para o Ensino Superior, tendo conquistado em 2016, aproximadamente 60% de aprovação dos seus alunos para o Ensino Superior.

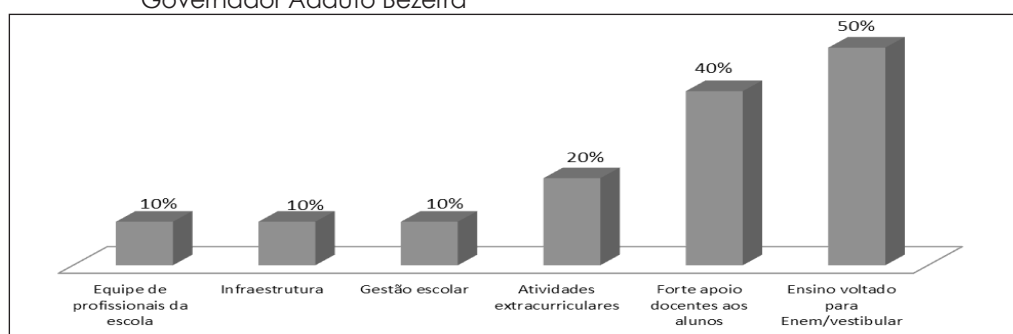
A pesquisa nos permite indicar três caminhos explicativos sobre o porquê da escola apresentar um trabalho diferenciado: (1) disputa pelas poucas vagas existentes promove uma seleção de alunos dispostos a apoiar o Projeto Político Pedagógico previamente desenhado anteriormente pela comunidade escolar; (2) os bons resultados são em decorrência de alunos e responsáveis que já adentram na unidade com capital cultural superior (BOURDIEU, 2007); (3) planejamento e (re)orientação do trabalho pedagógico executado pela gestão e professores a partir dos resultados aferidos pelo SPAECE e ENEM.

Gráfico 1 – Motivos para estudar na Escola



Fonte: EEM Governador Adauto Bezerra (2017).

Gráfico 2 – Razões apontadas para a qualidade do trabalho pedagógico na EEM Governador Adauto Bezerra



Fonte: EEM Governador Adauto Bezerra (2017).

3 CONCLUSÕES

O conceito de juventude agrega outras especificações ao longo do tempo, levando-o a reconstruções, porém os caminhos percorridos pelas políticas públicas voltadas para este segmento não ganham velocidade e se tornam incipientes. O que o jovem quer quando busca especificamente a Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra para cursar o Ensino Médio? A resposta obtida é clara: entrar em uma graduação. Em 2016, 60% deles ao final do 3º ano conseguiram aprovação, embora não fique claro se efetivaram a matrícula. Há muito ainda a ser investigado na unidade escolar, e este trabalho se propôs a apenas iniciar essa ação, realizando uma breve escuta a 30 alunos para começar a entender as razões que a tornam diferenciada quando tomamos a realidade do Ensino Médio Brasileiro.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil. **Juventudes**: outros olhares sobre a diversidade. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.



ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. Por um novo paradigma do fazer políticas – políticas de/para/com juventudes. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 19, n. 2, jul./dez. 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL. Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. 2013. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 06 ago. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm>. Acesso em: 23 fev. 2018.

BRASIL. Lei n. 11.129, de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nos 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 01 jul. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm>. Acesso em: 01 jul. 2018.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 12 set. 2018.

CEARÁ. Lei n. 16.287, 20 de julho de 2017. Institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da rede estadual de ensino do Ceará. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jul. 2017. Disponível em <<http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20170721/do20170721p01.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2017.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Índio é queimado por estudantes no DF**. São Paulo, 21 abr. 1997. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff210401.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

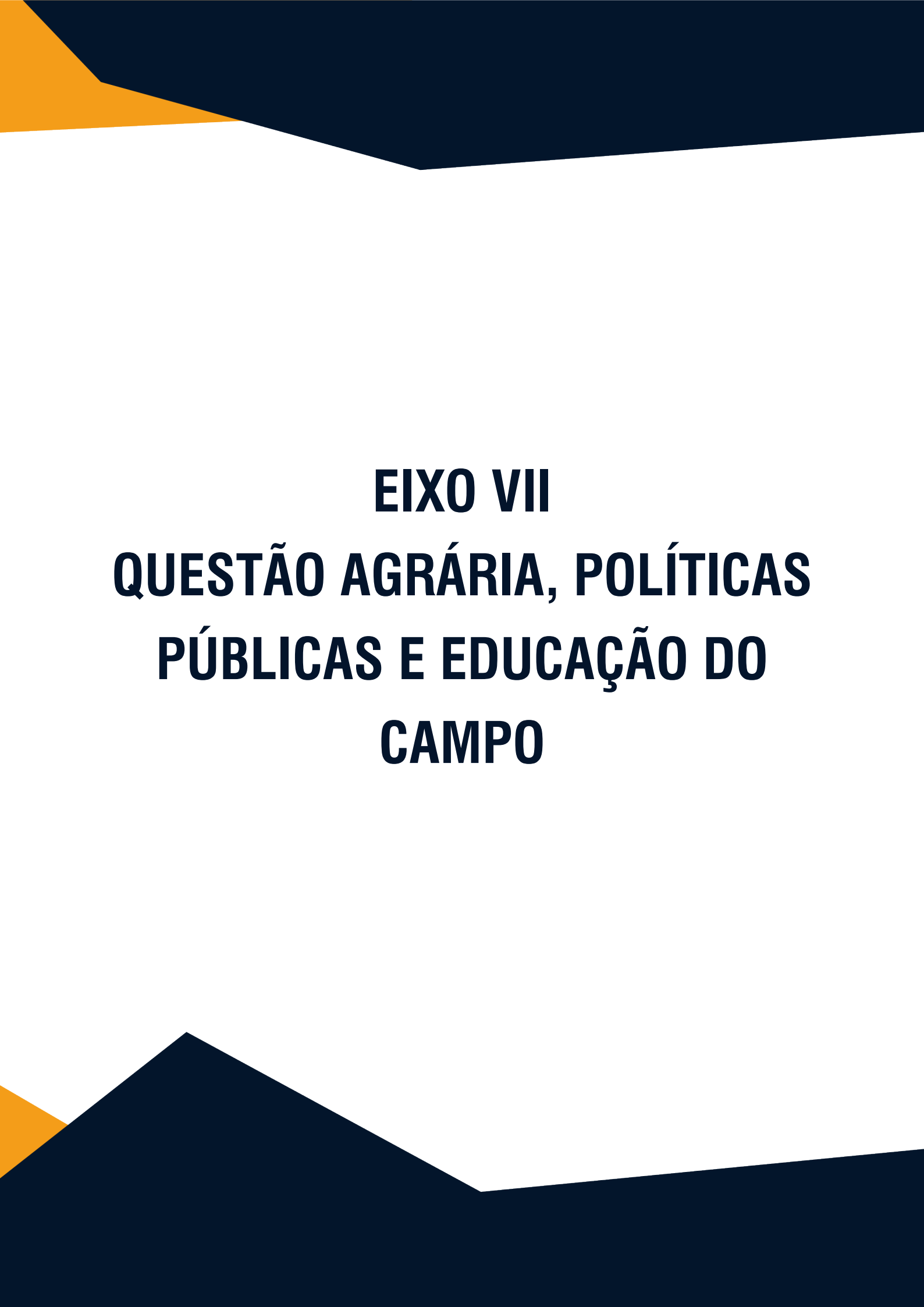
GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, jul./ago. 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n4/a08v35n4.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

IBGE. **Estimativas de população**. Edição 2017. Disponível em <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?&t=resultados>>. Acesso em: 26 dez. 2017.

NOVAES, Regina Célia Reyes. Introdução. In: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de (Org.). **Juventude e Políticas Sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009.

SANTANA, Camilo. **Educação**: Governo lança Programa de Ensino Médio Integral no Ceará Governo Estado do Ceará (site institucional). Disponível em: <<http://www.ceara.gov.br/2017/03/06/educacao-governo-lanca-programa-de-ensino-medio-integral-no-ceara/>> Acesso em: 01 jul. 2018.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 16-39, set./dez. 2003.



EIXO VII
QUESTÃO AGRÁRIA, POLÍTICAS
PÚBLICAS E EDUCAÇÃO DO
CAMPO



A TRAJETÓRIA DA LUTA PELA EDUCAÇÃO NO ASSENTAMENTO ANTÔNIO CONSELHEIRO, OCARA, CEARÁ

SOUSA, Francisco de Assis Faustino de
Centro Univeritário Católico de Quixadá
assisfaustino2@gmail.com

COUTINHO, Elane Maria de Castro
Centro Univeritário Católico de Quixadá
elanecoutinho@unicatolicaquixada.edu.br

VASCONCELOS, Francisco José Mendes
Centro Univeritário Católico de Quixadá
pro.vasco@unicatolicaquixada.edu.br

Eixo temático 7: Questão Agrária, Políticas Públicas e Educação do Campo

RESUMO

O presente trabalho investigou a relação existente entre o processo da luta pela terra e a trajetória do acesso à escola no assentamento Antônio Conselheiro, Ocara, Ceará, buscando apreender, a partir da situação concreta de vida, como esses trabalhadores percebem, analisam e vivenciam a educação escolarizada para seus filhos. A pesquisa constitui-se como descritiva e de cunho qualitativo, configurando-se como estudo de caso. Para a realização da mesma foram feitas: pesquisa documental, de campo e entrevistas semiestruturadas, que teve como público alvo os docentes, gestores das escolas e os representantes das entidades sociais existentes no assentamento. A partir dos resultados, percebeu-se que a educação, sempre foi à preocupação das lideranças do assentamento, não só uma educação básica de qualidade, mas também a continuidade desta nas outras modalidades de ensino. Entendem que a escola deve ser construída para atender as necessidades de todos, garantindo assim, sua reprodução social e o desenvolvimento da comunidade. Houve e continua havendo uma expansão nos efetivos escolares, esta constatação pode ser verificada a partir da construção de uma Escola de Ensino Médio padrão MEC no assentamento, contribuindo assim, para a produção das condições de existência e permanência das famílias no campo.

Palavras-chave: Reforma agrária. Assentamento rural. Escolarização. Educação do campo.

1 INTRODUÇÃO

Neste estudo, abordou-se a educação enquanto luta dos trabalhadores do assentamento Antônio Conselheiro, a partir da concepção da articulação entre o saber sistematizado e transmitido dentro do espaço escolar e o saber elaborado a partir das práticas políticas do movimento social.

Conforme Nascimento (2003) evidenciou-se que a educação básica para os camponeses não pode ter somente aspectos de escolarização formal. A educação não



formal faz parte do cotidiano, do fazer educação do campo, a partir das experiências alternativas de caráter popular, de resistência e recriação da cultura do campo. Portanto, é nesta perspectiva que se pretende abordar a temática em foco. A mesma é parte de minha tese de doutorado em Ciências da Educação defendida em julho de 2017 na UNISAL – PY.

O objeto de estudo foi à luta pela terra e as práticas educativas dos(as) assentados(as), numa perspectiva de atender às demandas de educação e escolarização para seus filhos, sob a ótica das organizações do movimento popular ligado à luta pela reforma agrária e pela melhoria das condições de vida da população do campo. Para o alcance do objetivo geral, foram instituídos os seguintes objetivos: conhecer a memória histórica do assentamento; identificar as práticas dos assentados e verificar as práticas dos educadores.

A presente pesquisa caracterizou-se como um estudo de caso de cunho qualitativo e descritivo. Gil (2007) entende que o estudo de caso é uma modalidade de pesquisa amplamente usada nas ciências sociais, onde pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida ou uma unidade social.

Minayo (2001) relata que, a pesquisa qualitativa trabalha com o 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. Com isto, foi possível analisar com maior clareza e chegar à compreensão mais ampla do fenômeno pesquisado.

Também se utilizou da pesquisa de campo e documental, de acordo com Fonseca (2002), a pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. Por outro lado, a pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto as pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa.

A pesquisa de campo foi realizada para levantamentos de dados sobre a população e dados escolares. Posteriormente, para as entrevistas, bem como observações in lócus, das infraestruturas existentes etc. Para tanto, utilizou-se do diário de campo, definido por Patterson (2005) como um “registro pessoal de eventos diários, observações e pensamentos.” Tanto o trabalho de campo quanto o diário de campo foram de suma importância para a realização da pesquisa, pois permitiram observações de fatos concretos, anotações de acontecimentos, experiências pessoais e grupais.

Foram analisados dois momentos distintos: a ocupação e desapropriação da área a partir do ano 1995 e a caracterização do momento atual. Com isto, pretendeu-se



constatar a diversidade de situações vividas pelos assentados com relação ao processo da luta pela terra e educacional.

Para tal análise, optou-se pela história de vida dos assentados e pelas experiências vividas por trabalhadores e educadores do assentamento, buscando (re)construir a relação da luta pela terra e pela educação ao longo do período. Neste sentido, participaram da pesquisa cinco representantes das entidades sociais existentes no assentamento, doze docentes e três gestores das escolas pesquisadas. Os dados foram coletados no período de junho a agosto de 2016 e ocorreu por meio de sensibilização com os assentados e a realização de entrevistas com os sujeitos da pesquisa.

2 DESENVOLVIMENTO

Em 20 de maio de 1995, trabalhadores rurais, com o apoio do MST, ocuparam a área que hoje é o assentamento Antonio Conselheiro. A ideia principal era transformar o imóvel numa nova Canudos, ou seja, um exemplo de igualdade, organização, justiça e muita produção. Ao longo da ocupação que durou seis meses, os trabalhadores Sem Terra viveram em constantes conflitos, principalmente com os posseiros e parentes do proprietário que se sentiam donos da terra, herança de família, também ameaças, humilhações e discriminações dos moradores e vizinhos da área.

Em 10 de novembro de 1995, o imóvel foi desapropriado por interesse social e passou a ser chamado oficialmente Projeto de Assentamento Córrego do Quinxiné. Sendo dividida em duas áreas distintas: uma com os novos ocupantes, a qual demoninam Antonio Conselheiro, e a segunda com os ex-moradores. Hoje moram na área 235 famílias, com aproximadamente 584 pessoas.

Desde a sua fase de acampamento, o assentamento desenha uma trajetória de luta pelo acesso à escola. As crianças assentadas viveram momentos difíceis, com relação ao processo de escolarização, que podem ser identificados em três momentos distintos: a ausência de escolarização, a luta pela escola no assentamento e o compromisso firmado com as Prefeituras de Aracoiaba e Ocara, com relação à educação.

Mesmo com todas as dificuldades ao longo de existência do assentamento, a educação foi o setor que mais progrediu. O desafio que fica hoje para as famílias assentadas é continuar a luta por uma escola de qualidade e com professores do próprio assentamento cuja proposta pedagógica atenda a realidade dos mesmos.

As unidades escolares que atendem os filhos dos assentados são mantidas pelo poder público municipal (80%) e estadual (20%), respectivamente, creche, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Nas unidades de ensino fundamental se



concentram as matrículas de crianças de 6 a 14 anos. Portanto, a escolarização é bastante significativa nesta modalidade, mesmo impondo o deslocamento diário das crianças e adolescentes para outras localidades em média de 2 a 23 km de distancia feito através de transporte escolar.

O fato é que este deslocamento é devido decisão política das Prefeituras de Aracoiaba e Ocara de ofertar educação para os assentados nas escolas já existentes no entorno do assentamento. Desta forma, não contraria a legislação e normas vigentes e nem inviabilizaria a participação das famílias na gestão escolar, os custos seriam apenas com o transporte escolar.

Todas as unidades escolares são construções anteriores à existência do assentamento, uma era abandonada por falta de professores, e, principalmente, por falta de interesse da comunidade no funcionamento da escola. Outras duas tinham seu funcionamento de forma precária e com poucas salas e alunos. Ao longo do tempo, estas escolas foram sendo ampliadas e melhoradas na sua infraestrutura e no processo de ensino-aprendizagem.

A prática pedagógica nas escolas, de um modo geral, se baseia na proposição, resolução de exercícios, à leitura de textos e exercícios copiados no quadro. As aulas são uma ritualização de procedimentos metodológicos tradicionais e a aprendizagem passa a ser um espaço da ordem pela ordem.

Verifica-se, no entanto, uma nova postura de alguns professores com relação aos conteúdos trabalhados na escola que reforce uma educação voltada para a realidade do trabalhador assentado; que tenha referência no cotidiano da vida rural e do trabalho agrário; que mostre a importância do trabalho e das coisas da terra que não são reconhecidos pela sociedade.

O que se pode verificar, também, é que houve e continua havendo uma expansão no número de matrículas. Os efetivos escolares e os níveis de escolaridade continuam crescendo. Esta constatação pode ser verificada a partir da construção de uma escola de ensino médio padrões MEC no assentamento. Portanto, um dos resultados visíveis da reivindicação acerca de uma educação de qualidade.

A escola recebe o nome de uma das professoras que muito contribuiu com a educação no assentamento, Francisca Pinto dos Santos, foi voluntária na época de acampamento na alfabetização de crianças e adultos, uma das primeiras a fazer pedagogia pelo PRONERA na UFC, incentivadora e lutadora por uma escola do e com professores do próprio assentamento, faleceu em 2014 em virtude de um acidente de moto.



A referida escola teve início de suas obras em julho de 2014 com recursos do Governo Federal e Estadual, com previsão de entrega e funcionamento no segundo semestre de 2017 com demanda para 300 alunos em tempo integral.

A viabilização da educação do campo necessita de uma ocupação política bem maior e em todos os aspectos, iniciando na própria existência de unidades escolares. Por mais que seja propagado em termos numéricos a “quase” universalização da educação básica para a totalidade da população do assentamento, ainda não se completou. Pois, devido as atividades agropecuárias, haja uma dupla jornada escola/trabalho para os jovens e, isto faz com que tenha uma baixa frequência no ensino médio.

O acesso ao ensino superior, ainda é um sonho por parte dos assentados em dar continuidade aos estudos dos filhos. Os jovens rurais encontram as mesmas dificuldades de todo estudante brasileiro que estuda em escola pública. O trabalho na roça e a necessidade de complementação de renda para a família aparecem ser de forma clara como um limitador da continuidade de sua formação nas instituições de ensino técnico e superior.

Um ensino de qualidade que inclua como prioritário não só o ensino fundamental, mas também o ensino médio, atendendo a crianças, jovens e adultos criando facilidades para o acesso ao ensino técnico e superior, são de fundamental importância nesse processo de potencialização dos assentamentos. Estes são espaços ricos para uma transformação da realidade do ensino no meio rural, na medida em que os próprios assentados e movimentos envolvidos com a questão se esforçam no sentido de melhorar a escolarização e o acesso à escola.

3 CONCLUSÃO

Tomando como projeto a permanência dos jovens no campo e a continuidade da luta pela terra, pode-se perceber que a educação no assentamento é vista como fundamental na formação desses jovens como futuras lideranças do movimento desta luta.

Para os assentados uma educação adequada deve levar em conta o aspecto cultural e as singularidades do contexto social a que pertencem, uma educação voltada para a realidade da criança assentada valorizando as especificidades da mesma enquanto sujeito coletivo em processo de sua constituição histórica.

A escola no interior do assentamento representa a conquista de uma autonomia, por parte dos assentados, com relação ao processo educacional, também, permite eliminar alguns problemas vividos pela maioria das crianças, em decorrência da distância entre a escola e suas casas.



O compromisso que os assentados têm com a escola é um compromisso que integra a luta por uma educação básica, de qualidade. Na prática o que ainda acontece nas escolas do assentamento Antônio Conselheiro é um processo de luta, agora não mais da construção da escola, mas sim de um projeto de implementação de uma Escola do/ no Campo, de uma escola que comporte suas necessidades. Neste sentido, os assentados consideram a importância da construção de uma escola diferenciada para o campo, pois a mesma é à base do desenvolvimento de uma sociedade, não só desenvolvimento econômico, mas também de um desenvolvimento humano, e é através da educação que isso se constrói.

REFERÊNCIAS

FONSECA, João José Saraiva da. **Apostila**: Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UFC, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Educação do Campo e Escola Família Agrícola de Goiás: o caminhar da teimosia de um movimento social educativo. **Revista Diálogo Educacional**, PUCPR, v. 4, n. 8, jan./abr. 2003.

PATTERSON, Anthony. Processes, relationships, settings, products and consumers: the case for qualitative diary research. **Qualitative Market Research**: an International Journal, v. 8, i. 2, p. 142-156, 2005.



ANÁLISE DOS MODELOS ORGANIZACIONAIS ESCOLARES SERIADOS E MULTISSERIADOS NA CONJUNTURA DO SISTEMA NEOLIBERAL

FRANÇA, Nairla Mara de Souza
Universidade Federal do Ceará (UFC)
nairlamara@gmail.com

NASCIMENTO, Fernanda
Universidade Federal do Ceará (UFC)
fernandapn18@gmail.com

ZIENTARSKI, Clarice
Universidade Federal do Ceará (UFC)
clarice.zientarski@ufc.edu.br

Eixo temático 7: Questão Agrária. Políticas Públicas e Educação do Campo.

RESUMO

O artigo analisa inicialmente os modelos de organização escolar referentes a educação básica que são desenvolvidos atualmente no sistema educacional brasileiro: o sistema escolar organizado em salas seriadas e as classes multisseriadas do campo. Fizemos uma análise comparativa inserindo suas particularidades frente aos avanços cada vez maiores das perspectivas e políticas neoliberais na educação. Destacamos a necessidade de investimentos nas escolas multisseriadas populares do campo para assegurar o direito à universalização da Educação Básica.

Palavras-chave: Educação do Campo. Escola Multisseriadas. Políticas Neoliberais.

1 INTRODUÇÃO

No presente trabalho propõe-se realizar uma análise inicial dos modelos de organização escolar, referentes a educação básica que são desenvolvidos atualmente no sistema educacional brasileiro: o sistema escolar organizado em salas seriadas e as classes multisseriadas do campo. O referido estudo tem como objetivo analisar as especificidades do sistema escolar das classes seriadas e das classes multisseriadas, investigando suas conexões com a lógica neoliberal e, posteriormente, realizar uma análise comparativa das implicações político pedagógicas do sistema seriado e o multisseriado.

O método a ser utilizado nesta investigação ancora-se no materialismo histórico dialético, por este possibilitar a compreensão da totalidade concreta a partir de uma abordagem dialética das questões econômico-político-social as quais perpassam o campo educacional. Além disso, o materialismo dialético possibilita o desvelamento das



tensões, lutas de classes, presentes nos objetos pesquisados, o que conduz à luta pela transformação da realidade concreta.

Nesta esteira, a metodologia a ser utilizada insere-se como instrumento fundamental para a compreensão da essência do objeto. Dentre as técnicas metodológicas adota-se a bibliográfica.

2 DESENVOLVIMENTO

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, ela traz em seu artigo 23 o seguinte aspecto sobre a organização estrutural do ensino básico:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996).

Partindo para uma análise específica do artigo mencionado e da LDB como um todo, podemos elencar aspectos positivos e divergentes dentro dessa perspectiva ajustável de organização e também depreender algumas ações positivas que auxiliam o processo de aprendizagem. Ações estas que elencamos como importantes e complementares ao Art. 23, como: “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (Inciso II, art. 3º LDB); “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (inciso III, art. 35 LDB). Se considerarmos a centralidade, visando apenas o interesse nos modelos apresentados de organização escolar, sem o levantamento de que tipo de aprendizagem está sendo desenvolvida, pode levar à uma educação acrítica, descontextualizada e que não leva a compreensão do mundo em que vivemos. Pelo lado positivo apresenta legalmente todas as formas de organização, como as multisseriadas, – muito presentes na modalidade de educação do campo - que respeita as especificidades das localidades e o fortalecimento da identidade camponesa dos que aderem a esse sistema organizacional, onde na maioria, devido a questões econômico-político-social funcionam como único meio de garantir o acesso à educação.

Conforme afirma Parente (2010), a escola se organiza em concordância com a dialeticidade histórica dos determinantes que a rodeiam, sejam eles necessidades dos processos históricos, sociais ou culturais. Tal fator, segundo ela, demonstra a escola como locus institucional transformador, ao tempo em que também se mostra reprodutora desses mesmos determinantes. Nos apoiamos nessa perspectiva dialética onde a autora trabalha com a categoria tempo como uma construção sócio histórica, para pontuar como a



temporalidade e a divisão em ciclos, principalmente a partir do séc. XV, ainda herança de Comenius e dos jesuítas, vai se tornando o principal meio de organização das etapas educacionais brasileiras.

[...] iniciar os estudos na puerícia, primavera da vida; privilegiar os estudos na parte da manhã, primavera do dia; ensinar apenas aquilo que os alunos sejam capazes de aprender; pregar a assiduidade; ocupar os alunos com apenas uma matéria de cada vez; distribuir os estudos de forma gradual, planejando adequadamente o tempo (ano, mês, dia e hora), respeitando-se a ordem das coisas; conservar as crianças na escola até estarem completamente formadas; fazer da escola um lugar tranquilo; ter um programa preestabelecido; não tolerar ausência dos alunos durante o período escolar; ter, o aluno, na mesma matéria, apenas um professor. (PARENTE, 2010, p. 141).

Diante do exposto, e analisando em consonância com as ideias de (SAVIANI, 1999), podemos perceber como muitas dessas características organizacionais, provenientes da pedagogia tradicional, fundamentadas na preocupação com o controle dos alunos através da organização do tempo escolar, permanecem ainda na atualidade educacional brasileira do sec. XXI, deixando de lado a preocupação com a aprendizagem, com os conteúdos e do papel do professor agravando o fracasso escolar, a exclusão e formando uma sociedade cada vez mais desigual com aqueles que estão à margem do padrão idealizado.

Como aponta Diniz, (2014) diante dos dados quantitativos de fracasso, segregação e evasão escolar proveniente da organização seriada, houve a reformulação da organização vigente no intuito de contemplar os conhecimentos provenientes do convívio em um contexto social diversificado, a inclusão e a aprendizagem por meio da implantação da organização em ciclos, onde os objetivos são de avanço conjunto: "respeitar a individualidade de aprendizagem de cada um, considerando as influências sociais às quais estão submetidos, e conduzindo o processo pedagógico em uma rotina de planejamento, avaliação dos resultados e redirecionamento." (DINIZ, 2014, p. 19). Bem como indica a autora, a desconstrução de um sistema que perdura por anos requer trabalho, planejamento e congruência de esforços das autoridades políticas e educacionais.

O modelo organizacional que estamos a analisar, a partir da conjuntura de 2010,¹ é um reflexo do arcabouço histórico mencionado, da inconsistência das concepções pedagógicas que foram empregadas no decorrer do desenvolvimento escolar no Brasil, das determinações cada vez maiores das políticas neoliberais e dos mandamentos do sistema capitalista. Nesse sentido, desde 1990 como informa (ANHAIA; JANATA, 2015), o projeto educacional apresenta a descentralização da responsabilidade do Estado com

¹ O recorte temporal de 2010 deve-se ao marco do aumento expressivo do fechamento de escolas do campo.



a educação, para que os organismos internacionais sob a lógica do modelo liberal e da gestão gerencial, – a política de fazer mais com menos – passem a assumir cada vez mais as responsabilidades no que se refere à educação.

[...] o novo paradigma, voltado à produtividade do mercado demandava requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores para atender às novas demandas. Disseminou-se a ideia de que para sobreviver à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria necessário dominar os códigos da modernidade. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

Dentro de todo esse contexto e determinações que percorrem a estrutura educacional brasileira, há uma modalidade educacional que se encontra diretamente afetada por conta das políticas neoliberais, é a educação do campo, modalidade na qual majoritariamente estão inseridas as escolas multisseriadas. “As escolas/classes multisseriadas são uma forma de organização escolar em que alunos de diferentes idades e tempo ou níveis de escolarização (o que conhecemos por série) ocupam uma mesma sala de aula, sob a responsabilidade de um mesmo professor.” (ANHAIA; JANATA, 2015, p. 686).

Muitas delas estão sofrendo com o processo de fechamento para a implementação da nucleação das escolas rurais, processo de organização do ensino no meio rural, em escolas-núcleo, que contemplam escolas de menor tamanho, maior número de alunos e organizados por mesma faixa etária. O transporte escolar de condições precárias e inconstantes, levam os estudantes para uma outra localidade, onde muitas vezes, o projeto político pedagógico da escola não respeita as especificidades de uma educação do campo e impossibilita a integração da escola com a comunidade de origem do aluno (GONÇALVES, 2010).

Mesmo com todo o constante ataque às classes multisseriadas sob a justificativa da não eficiência, o número de classes multisseriadas do campo ainda é grande, principalmente nas localidades onde existem assentamentos e lutas de movimentos sociais pelo direito a terra e outras questões de área, como na região norte do país. Frisamos aqui o município cearense de Boa Viagem, que segundo levantamento de 2017 da Coordenação de Avaliação e Acompanhamento da Educação – COAVE, apresenta o maior número de escolas multisseriadas em funcionamento, 50 escolas de ensino fundamental com 72 turmas e 2023 matrículas. Desta feita, sendo esse apenas um exemplo da grande quantidade de escolas multisseriadas que funcionam no estado do Ceará, é imprescindível que programas que fomentam a formação continuada de professores que atuam nas classes multisseriadas, sejam ampliados e fortalecidos nas políticas educacionais



garantindo o caráter de luta e a identidade do povo do campo aliado a uma educação de qualidade.

Destacamos aqui a ação Escola da Terra com o objetivo de melhorar as condições de aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades através da promoção da formação continuada específica de professores para que atendam às necessidades de funcionamento das escolas do campo e das localizadas em comunidades quilombolas oferecendo recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas.

REFERÊNCIAS

ANHAIA, Edson Marcos de; JANATA, Natacha Eugênia. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 685-704, jul./set. 2015.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CEARÁ (Estado). **Quantidade de escolas com oferta de turmas unificadas, multietapa, multisseriadas e de correção de fluxo rurais, e quantidade de turmas, docentes e matrículas dessa mesma oferta por município – Ceará 2017**. Ceará: Secretaria da Educação: Coordenação de Avaliação e Acompanhamento da Educação: Célula de Gestão de Dados e Avaliação: Eixo de Indicadores Educacionais, 2017.

DINIZ, Heloísa Rosa Davi. **Escola seriada x escola organizada em ciclos: desafios e possibilidades**. 2014. 53 p. Monografia (Especialização em Gestão Escolar)–Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.

GONÇALVES, G. B. B. Nucleação das escolas rurais. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO. **Manual Escola da Terra**. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/manual_escola_terra.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2018.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. A construção dos tempos escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 135-156, ago. 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo).



EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA EDUCAÇÃO DAS TRABALHADORAS E TRABALHADORES PARA A EMANCIPAÇÃO

PAULINO, Maria Rayane Cruz
Universidade Federal do Ceará (UFC)
rayanecruzes@gmail.com

ZIENTARSKI, Clarice
Universidade Federal do Ceará (UFC)
clarice.zientarski@ufc.edu.br

Eixo temático 7: Questão Agrária, Políticas Públicas e Educação do Campo

RESUMO

O trabalho a seguir se utiliza do método dialético marxista e objetiva compreender o papel que foi destinado a educação do campo, tendo em vista o processo de industrialização do campo no Brasil. Comparar a educação capitalista hegemônica com a educação construída pela classe trabalhadora camponesa - entendendo a relação destas com o trabalho. Discutir pontos acerca da construção de uma educação para a emancipação e sobre a urgência de traçar caminhos para a superação da alienação da sociabilidade capitalista e de suas contradições.

Palavras-chave: Educação do Campo. Trabalho. Capitalismo. Emancipação.

1 INTRODUÇÃO

A Educação do Campo é entendida como política pública, a qual vem sendo formulada e implementada com mediação das ações dos governos e da sociedade civil organizada. Esta vem atuando como reparação da dívida histórica que o Estado Brasileiro tem para com os povos do campo, pelo fato de que o direito à educação universal e de qualidade foi negado, assim como os modelos pedagógicos adotados que enfatizavam o modo de vida urbano como o modelo de organização a ser seguido, em contrapartida, marginalizava o modo de vida do campo, como sinônimo de atraso. E que de acordo com a análise de Ribeiro (2010).

[...] é fácil deduzir que as políticas sociais destinadas às populações camponesas, em particular a educação, tiveram maior incremento e volume de recursos quando havia, por parte dos sujeitos do capital, interesses ligados à expropriação da terra e a consequente proletarização dos agricultores, combinada com a implantação de uma produção agrícola geradora de dependência científica e tecnológica da parte dos trabalhadores do campo. A educação rural, desse modo, funcionou como uma educação formada tanto de uma força de trabalho disciplinada quanto de consumidores de produtos agropecuários, agindo, nesse sentido, para eliminar os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra. (RIBEIRO, 2010, p. 171-172).



Deste modo, os modelos pedagógicos foram historicamente orientados para que a escola agisse como uma ferramenta para o estabelecimento de uma ordem social, que passava pelo enquadramento dos indivíduos ao modo de produção capitalista, que no campo brasileiro se caracterizou pela presença dos latifúndios, produção agrícola agroexportadora, exploração do ambiente natural e da força de trabalho. E como afirma Oliveira (2007) “o processo de industrialização do campo traz suas transformações nas relações de produção na agricultura. Redefinindo todas as estruturas sociais, econômicas e políticas do campo.”

2 DISPUTA IDEOLÓGICA DA EDUCAÇÃO

Posto isso, a concepção capitalista de escola, segundo Freitas (2001) está pautada para atender os objetivos da classe dominante ao longo da história, que mesmo quando da universalização do ensino, a permanência se faz estratificada, hierarquizada, excluindo-os culturalmente e deixando a maioria “ficar pra trás”, ao longo do processo educativo. Tendo em vista não a formação do ser humano, mas a instrução para a execução das atividades produtivas e como ressalta Mészáros (2005):

A questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo educação, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. (MÉSZÁROS, 2005, p. 44).

Para Caldart (2012) a Educação do Campo é construída por meio de um *fenômeno da realidade brasileira atual*, tendo como protagonistas as trabalhadoras e trabalhadores do campo organizados, envolvendo as dimensões do “trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos do campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana”. E ainda que:

Já pode configurar-se como uma *categoria de análise* da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. E, como análise, é também compreensão da realidade *por vir*, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação. (CALDART, 2012, p. 257).



Desse modo se configura uma disputa ideológica, que como afirma (Silva, 2016) de um lado está o projeto hegemônico de educação burguesa para a classe trabalhadora e de outro a concepção de educação da classe trabalhadora, comprometida com a formação humana para a transformação social, como reflexo da disputa entre os projetos produtivos, hegemônico capitalista do agronegócio e do projeto de produção da reforma agrária popular de matriz agroecológica. Se mostrando como um projeto de educação feito pelas populações camponesas, "orientado por uma concepção afirmativa da vida camponesa." (CALDART, 2012).

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO CONSTRUÍDA PELOS CAMPONESES

Visto isso, entende-se que há de fato, uma intencionalidade quanto à Educação do Campo, desenvolvido historicamente pelo povo camponês, em seu processo de luta pela terra e educação, de modo que (SILVA, 2016), indica quatro elementos essenciais para efetivação das escolas do campo numa perspectiva emancipadora.

A primeira é o caráter público da escola camponesa que deve ser pensada, gerenciada e governada pelos camponeses, auto educados; a participação dos educandos auto organizados, no processo de gestão escolar; também como a manutenção de uma ligação basilar da escola com as comunidades do campo e seus modos de organização.

A segunda dimensão é a formação do homem e da mulher do campo, fundamentada na formação humana integral, em contraposição à perspectiva capitalista de formação do capital humano; com vista elaborar a percepção dos vínculos que existem entre a escola e os processos econômicos, culturais e políticos; Centrada na vivência, na memória coletiva e na afirmação do modo de vida do campo; Além de formar numa perspectiva unitária – encerrando a separação entre quem elabora e quem realiza os processos – e omnilateral – nas diversas dimensões do ser humano.

Com a terceira dimensão destaca que a escola como promotora do desenvolvimento camponês, que deve ser pautada segundo o projeto da agricultura camponesa e da reforma agrária popular em prol do desenvolvimento do campo como lugar de vida e trabalho, não como lugar de negócio apenas, ou atraso; Articulando o conhecimento científico com os saberes populares, alargando as maneiras de compreensão e potencial transformação da realidade de problemas concretos nas comunidades; Que relacione teoria e prática, pesquisa e produção do conhecimento; Não se atendo apenas ao espaço físico da escola, mas perpassando por toda a comunidade, respeitando e valorizando a



cultura camponesa, considerando a diversidade dos sujeitos do campo, realizando nova relação campo-cidade; Educação para e pelo trabalho.

E por último uma escola em construção e luta permanente que nunca está acabada, que se faz como contínuo lugar de reflexão, que valorize a formação continuada das educadoras e dos educadores; Onde os processos de planejamento, avaliação e sistematização sejam permanentes e participativos; Sendo marcada pelo conflito e luta permanente, já que é lugar de disputa ideológica, carecendo de postura militante dos(as) educadores(as) e ligação com os movimentos sociais do campo, com as dimensões da luta camponesa e demais lutas por transformação social.

4 TRABALHO NA CONCEPÇÃO CAPITALISTA

Ao analisar a sociedade moderna e sua relação com o mundo através do modo de produção capitalista mercantil, (MARX, 1989) alerta para a questão da *dimensão negativa da atividade produtiva*, que seria uma contradição desse sistema, uma vez que, o produto e as condições do trabalho são afastadas de seu produtor, então a atividade produtiva humana se revela como fonte de alienação, pois “O trabalhador torna-se mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a *valorização* do mundo das coisas aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens.” (MARX, 1989, p. 158-159). Por conta de fatores que envolvem esta realidade - como a propriedade privada, a divisão do trabalho e a própria desvalorização do ser humano - a natureza que outrora possibilitava a construção de um mundo objetivo real, tornando o homem um ser social, consciente e livre, agora é encarada simplesmente como um meio de subsistência, pois nesta lógica de produção os trabalhadores somente tem acesso ao mínimo para manterem suas funções físicas necessárias para continuar a produzir.

Por conseguinte a atividade produtiva capitalista e sua dimensão negativa, resulta a alienação em quatro aspectos: 1) Alienação do trabalhador em relação ao produto do seu trabalho; 2) Alienação do homem a si mesmo; 3) Alienação do ser genérico do homem; 4) Alienação em relação aos outros homens. Considerando ainda que estas não se dão de modo isolado, mas se relacionam entre si, sendo assim a aparente liberdade posta pela economia política e defendida pela ideologia liberal burguesa não se efetua.

5 EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO

Segundo Vigotski (2003) ao adicionar o desenvolvimento potencial em conjunto com o real, surge a possibilidade da ocorrência de aprendizagens mais complexas,



evidenciando o papel do educador na mediação desse processo. Além de relacionar os conceitos espontâneos – desenvolvidos assystematicamente no dia a dia – com os conceitos científicos – apreendidos em processos formais – de modo que o primeiro serve de base para a formação do segundo. E a partir da problematização articulando os dois elementos, se faz possível a elaboração de conhecimentos mais complexos que os passados, sofisticando a bagagem teórica e psicológica, forjando assim o desenvolvimento.

[...] Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 2003, p. 112).

Então partindo da compreensão da sociabilidade em seu modo concreto (relação natureza-sociedade e modo de produção na História, os homens são os sujeitos de sua História e estes por meio de suas ações organizadas tem o potencial de superar a dimensão negativa do trabalho – visto que esta também é uma construção social – essa superação também passa pela educação, entendida como parte do modo como a sociedade produz seus bens. É com este intuito que Gramsci (1989) fala sobre a escola unitária, a qual que deveria incorporar os jovens na atividade social após “tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” e ainda que “a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas.”

De acordo com Saviani (1997, p. 42) a educação emancipatória é possível, necessitando “captar a natureza específica da educação e compreender suas mediações”, melhorando a formação dos professores e articulando o ensino aos interesses da classe trabalhadora e não do capital, utilizando da *Pedagogia Histórico-Crítica*, enxergando a educação como elemento potencial para a transformação social, a qual se relaciona estritamente com as características políticas e ideológicas que implicam na elaboração e execução de políticas educacionais que inclui a formação dos alunos e professores.

6 CONCLUSÃO – SUPERAÇÃO DAS RELAÇÕES CAPITALISTAS E DE SUAS CONTRADIÇÕES

Acerca desse tema Marx aponta três conceitos que estão intimamente relacionados entre si. Primeiro o Trabalho Como Princípio Educativo: Que utiliza-se do trabalho material e socialmente útil como alicerce para a construção de um sistema de ensino que permita



reunificar ensino e educação, movimento possível apenas através da emancipação do trabalho (PISTRAK, 2000). E esta emancipação, por sua vez, se dará na medida em que houver ação de um sujeito coletivo suficientemente forte para realizar um enfrentamento à força do capital, entendido como lógica de organização das relações sociais de produção (Mészáros, 2005). A relação entre trabalho e educação ocorre no intuito de desenvolver todas as potencialidades do ser humano, pois o trabalho se encontra na base da transmissão do conhecimento pelo ensino, possibilitando assim a apreensão da materialidade dos fenômenos, a construção de generalizações e a descoberta de leis que envolvem o conhecimento científico.

A outra dimensão é a Educação Omnilateral que engloba a educação e a emancipação em todas as dimensões humanas, já que não se apresentam como *simplesmente dados pela natureza*. O que é especificamente humano neles, é a criação deles pelo próprio homem (MÉSZÁROS, 1981, p. 181). A educação omnilateral se insere na disputa de um projeto de sociedade socialista.

que liberte o trabalho, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura e as relações humanas em conjunto dos grilhões da sociedade capitalista; um sistema que submete o conjunto das relações humanas em seu conjunto das relações de produção e relações sociais, educação, saúde, cultura, lazer, amor, afeto e, até mesmo, grande parte das crenças religiosas à lógica mercantil. (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

Trata também da Educação Politécnica que vincula o conhecimento ao processo de produção e reprodução da vida humana pelo trabalho, no intuito de aperfeiçoar o tempo gasto para atender às necessidades humanas históricas e expandir o tempo livre – de escolha e de atividade criativa – para desenvolvimento efetivo da omnilateralidade. Assim a educação politécnica se projeta no campo da contradição entre o desenvolvimento das relações capitalistas de produção e da luta consciente necessária para o rompimento dos limites dessas relações (FRIGOTTO, 2012).

REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli Salete (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **A agricultura camponesa no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.



RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

TITTON, Mauro. O Princípio Educativo do Trabalho e o Trabalho Enquanto Princípio Educativo: Ampliando o Debate com os Movimentos de Luta Social. In: Reunião Anual da ANPEd Anped, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2008.

ZIENTARSKI, Clarice; PEREIRA, Karla Raphaella Costa; FREIRE, Perla Almeida Rodrigues (Org.). **Escola da Terra Ceará**: Conhecimentos formativos para a práxis docente do/no campo. Assis: Triunfal, 2016.



PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO ESTADO DO CEARÁ

OLIVEIRA, Crislane Nascimento de
Universidade Federal do Ceará (UFC)
crislanedeoliveira1@gmail.com

CHAGAS, Vanessa Pereira
Universidade Federal do Ceará (UFC)
vanessachagas634@gmail.com

LIMA, Maria do Céu de
Universidade Federal do Ceará (UFC)
duceu@yahoo.com.br

Eixo temático 7: Questão Agrária, Políticas Públicas e Educação do Campo

RESUMO

O projeto foi criado com o objetivo de levantar discussão sobre os desafios da educação contextualizada, de modo a pensar como a escola significa para docentes e discentes que vivem em territórios ocupados por comunidades tradicionais. Apesar do trabalho encontrar-se em fase inicial, espera-se a valorização de conhecimento dos sujeitos e de formação em prol da garantia dos direitos essenciais nas unidades de conservação.

Palavras-chave: Educação Contextualizada. Conhecimento. Valorização. Ceará.

1 INTRODUÇÃO

A educação contextualizada no Ceará é um processo historicamente marcado por lutas e conquistas dos direitos de diversas comunidades, inclusive as extrativistas, a partir da promulgação das reservas e unidades de conservação, bem como a educação contextualizada e o currículo próprio que possa atender as demandas e especificidades dos povos extrativistas. As diversas territorialidades dos indivíduos, inclusive a partir do modo de educar e ser educado que é próprio das diversas comunidades e suas territorialidades, encontra-se na luta por um ensino e currículo mais autônomo e contextualizado com a realidade local dos diversos sujeitos. Porém, percebe-se que ainda há uma padronização do currículo brasileiro orientada pelo Estado e seus representantes, o qual ocorre de maneira uniforme, homogênea e na contramão das diversidades e territorialidades existentes, sendo o caso, inclusive, da promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio.

Por conseguinte, é notável que exista uma inferiorização do saber popular dos povos originários e tradicionais e principalmente, daqueles que vivem em comunidades de reservas extrativas, pois, ao se inferiorizar seu saber, é possível gerar uma relação de



autoridade e dominação perante a massa. Sendo assim, a educação contextualizada como forma de pensar, entender e educar com base no contexto social, cultural, político e territorial dos próprios sujeitos seja uma das principais alternativas para pensar uma nova forma de ver/enxergar e educar para o mundo.

Assim, o trabalho surgiu a partir da consequência de questionamentos relacionados a debates ocorridos durante reuniões feitas no Observatório de Políticas Públicas do Ceará (OPlural), no qual o dito projeto se vincula a Universidade Federal do Ceará, onde se é discutido sobre as políticas públicas associados ao meio rural. Têm-se como objeto de pesquisa as regiões do Batoque (1988) e Prainha do Canto Verde (2001) e assumindo dessa forma um caráter político-pedagógico de transformação, pois os referidos locais se encontram em constantes conflitos com a especulação imobiliária, fragilizando não somente a tocante educação, mas como a territorialidade e a identidade daquela população.

2 DESENVOLVIMENTO

O referido projeto de investigação ainda se encontra em andamento, ou seja, os resultados obtidos são preliminares, não havendo seguimentos mais concretos acerca da proposta de investigação. A pesquisa encontra-se em fase inicial e ainda está sendo realizado o mapeamento conceitual dos diversos autores que tratam a temática como Carvalho (2013), Caldart (2012) e Reis (2013), para entender e pensar a educação contextualizada nos espaços escolares formais e não formais, como é o caso de algumas comunidades extrativistas e alguns assentamentos de reforma agrária.

A metodologia do trabalho é por meio da participação de grupos de estudos e reuniões do Observatório de Políticas Públicas, revisões bibliográficas sobre educação contextualizada e no campo, como também pesquisas documentais sobre processos educativos no campo cearense, dados gerais sobre o espaço rural do Ceará, sobre a educação do Ceará e sobre a educação no espaço rural.

Ao se coletar tais informações, fez-se uma análise dos temas, sistematizando o trabalho em quatro pontos principais: população, estrutura fundiária, grau de escolaridade e renda, utilizando fontes secundárias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Movimento dos Sem Terra (MST) e Secretaria de Educação do Ceará.

Logo, devido à condição preliminar em relação aos resultados e em virtude do referido projeto encontrar-se em andamento foi possível, a nível inicial, obtermos dados

e informações sobre o mundo rural a partir das temáticas supracitadas. Essa primeira etapa da pesquisa objetiva contextualizar o campo cearense e as comunidades rurais em relação à educação contextualizada.

Nesse sentido, partes dos resultados encontrados provem de pesquisas de dados secundários, principalmente oriundos do IBGE, com o intuito de traçar um panorama das escolas do campo e dos currículos contextualizados. A tentativa de traçar um esboço desse quadro em nível de Ceará, principalmente a partir das RESEX já citadas, buscou-se dados sobre o número de escolas, matrículas, estrutura fundiária e renda com objetivo de entender e situar a educação contextualizada dentro das comunidades extrativistas

Tem-se também, a partir do levantamento desses dados, entender a perspectiva da educação contextualizada, a luta e a vivência em Reservas Extrativistas (RESEX) utilizando de dados primários por meio de visitas em campos nas comunidades do Batoque (2003) e Prainha do Canto Verde (2009) com entrevistas semiestruturadas, registros fotográficos e documentais.

Além disso, por meio do mapeamento conceitual foi possível se ter a percepção de que para entender a educação, primeiramente é preciso evidenciar a discussão de como a educação contextualizada, as reservas extrativistas e a educação do campo se relacionam. Portanto, a última compreende os processos que envolvem o ensino e a aprendizagem que valoriza os sujeitos educandos como indivíduos constituídos de identidades próprias, direitos e que leve em consideração os saberes dos povos do campo.

Por seguinte, percebe-se como a educação é um processo complexo, assim a educação contextualizada iria surgir na valorização dos sujeitos e sua identidade perante o mundo. Desse modo, ela seria dialética, pois é um trabalho de “problematizar o objetivo em estudo a partir dos conteúdos dos componentes curriculares fazendo a vinculação com a realidade situando-os no contexto e retomando com um novo olhar.” (SILVA, 2010).

Outrossim, diante de toda essa conjuntura, também é importante pensar sobre o espaço social e o modo de ocupação territorial da região de estudo. Para tanto, é necessário ter o conhecimento sobre reservas extrativistas, que é regulamentada pelo Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC), Lei n. 9.985, de julho de 2000. A RESEX seria, portanto “territórios protegidos cujo objetivo é a proteção dos meios de vida e a cultura das populações tradicionais, assim como assegurar o uso sustentável dos recursos naturais da área.”

Em relação aos dados primários, foi possível ter a percepção dos desafios da educação contextualizada a partir de informações fornecidas pela Escola Fundamental



Bom Jesus dos Navegantes, localizado na RESEX da Prainha do Canto Verde. No que diz respeito à RESEX do Batoque, a compilação de informações ainda será realizada.

3 CONCLUSÃO

Em síntese, por conta do trabalho se encontrar em fase inicial, ainda não é possível ter uma análise completa dos dados secundários, pois os subtemas estão em processo de colhimento, em relação aos dados primários, a visita em campo ainda será realizada para a coleta completa de informações.

Para além dessa discussão, com base nas informações já registradas, é perceptível que as regiões do Batoque e Prainha do Canto Verde necessitam de uma educação contextualizada devido a sua importância nas relações de sociedade-espaço e a autoafirmação da comunidade. O que ainda está em debate são as discussões acerca dos direitos a territorialidade que pertence ao local, aos sujeitos e seus conflitos.

Ao final, a pesquisa poderá ser usada posteriormente para servir de instrumento de análise e como fonte de dados para demais pesquisadores ou instituições que discutam a temática da educação e a questão social no campo. Assim, esse trabalho beneficiará professores, alunos, pais e gestores das escolas de reservas extrativistas (RESEX) no Ceará, conseqüentemente, a contemplação e compromisso com a educação contextualizada será de todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.985, de 18 de julho de 2000. Estabelece o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jul. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9985.htm>. Acesso em: 10 set. 2018.

CARVALHO, Luzineide Dourado; REIS, Edmerson dos Santos. **Educação contextualizada para a convivência com o semiárido brasileiro**: fundamentos e práticas. Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2013.

FERNANDES, Bernardo Mançano et al. **Educação do Campo**: campo-políticas públicas-educação. Brasília, DF: Incra, 2008.

LIMA, Maria do Céu de. **Reservas Extrativistas no Ceará**: direitos, processos e resolução de conflitos. Fortaleza: ANDES-SN, 2017.

SILVA, Adelaide Pereira da. **O conceito de educação contextualizada na perspectiva do pensamento complexo – um começo de conversa**. 2010. 18 p. Texto apresentado como Monografia (Especialização em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro)–Universidade Federal de Campina Grande, Sumé, 2010.



EIXO VIII
POLÍTICAS PÚBLICAS E SUAS
MODALIDADES



A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ: UM BREVE RETRATO DA POLÍTICA PÚBLICA E SEUS RESULTADOS PARA A EDUCAÇÃO DO ESTADO

PINHEIRO, Dulcimária P.
Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC)
dulcimariapinheiro@gmail.com

REBOUÇAS, Januária A. da S. M.
Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC)
januariamesquita@yahoo.com.br

Eixo temático 8: Políticas públicas e suas modalidades

RESUMO

Neste artigo, descrevemos como se deu a implantação e efetivação da Política Pública de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Ceará e seus reflexos para a educação estadual. Para a construção da investigação, realizamos pesquisas documentais e exploratórias. Como referencial teórico, recorremos a autores como Gusmão (2016), Krawczyk (2009) e Cunha (2000). A análise dos dados evidenciou que o Programa de Educação Profissional trouxe importantes benefícios para o Ensino Médio cearense.

Palavras-chave: Política pública. Profissionalização. Ensino médio integrado.

1 INTRODUÇÃO

Entre 2006 e 2007, o Ceará enfrentou sérios problemas com o Ensino Médio, o que não diferenciava o estado do contexto nacional. Sentindo os impactos desta problemática nos resultados do Ensino Médio, o Governo da esfera estadual é impulsionado pelo movimento que vinha sendo proposto pelo âmbito Federal, em prol da implantação do Ensino Médio profissionalizante.

Desta forma, passou-se a crer que as políticas públicas - desenvolvidas pelo Governo Federal - a favor da efetivação do Ensino Médio Integrado (EMI) poderiam ser uma saída para melhoria dos resultados do Ensino Médio cearense sem contar que favoreceria, ao mesmo tempo, o atendimento às demandas de mão-de-obra qualificada para ao mercado empresarial.

Com isso, em 2008, é definido um Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará que, paulatinamente, se tornou a Política Pública de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, dando origem as EEEPs.



O cerne do projeto defende a concepção de equidade e de maiores condições de oferta de uma educação pública de qualidade, criando condições para que se estabeleça um diálogo entre Educação Básica e o mundo do trabalho.

Entretanto, mesmo evidenciando os aspectos positivos da política pública de Educação Profissional Integrada, ainda se percebe claramente as dificuldades no processo de integração. De acordo com estudos e debates acerca deste processo, percebe-se que, por vezes, a formação propedêutica ganha maior evidência em detrimento da formação técnica ou vice-versa. Ao fazer referência aos desafios da integração, "evidencia-se um descompasso entre os dois eixos de integração que a alicerçam, geralmente com domínio da parte propedêutica sobre a parte profissionalizante." (GUSMÃO, 2016, p. 13).

Mesmo após a garantia da integração - promulgada pelo Decreto Nº 5.154/04 -, ainda se percebe os resquícios históricos do dualismo curricular que caracterizou a Educação Profissional por muitos anos e deixou marcas profundas como o currículo compartimentado e o distanciamento pedagógico entre teoria e prática.

Mesmo com todas as dificuldades mencionadas, o artigo tem como escopo evidenciar os resultados favoráveis oriundos de uma política séria que trouxe grandes benefícios ao Ensino Médio, ao estado do Ceará e aos jovens por ela atendidos.

2 A CRISE NO ENSINO MÉDIO E A PROPOSTA DE ENSINO MÉDIO TÉCNICO

Conforme mencionamos, o Ensino Médio vem enfrentando uma crise que reflete: na queda da matrícula; nos resultados insatisfatórios; no despreparo dos docentes; nos baixos resultados em avaliações externas; na tensão entre o preparo do aluno para o mercado de trabalho e; na dificuldade na entrada do discente na universidade.

Para melhor elucidação deste contexto, consideramos importante fazermos uma retomada do cenário que antecedeu a instalação da Política de Pública de Educação Profissional. Para isso, é necessário rememorarmos a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Nº 9.394/96 que foi um marco para Educação Básica e, junto com o texto constitucional, o documento corroborou na defesa da educação como responsabilidade do estado e da família, assim ambos se tornaram responsáveis pela garantia da educação da criança e do adolescente, ampliando a demanda de escolas dentro do regime de coparticipação entre estados, municípios e Governo Federal.

Inicia-se, neste período, um processo de expansão do Ensino Médio na busca por sua universalização e melhorias, a partir da modificação da estrutura da Educação Básica e diante das necessidades econômicas e sociais que se colocavam frente à escola.



É fato que houve uma expansão na educação, em especial no ensino fundamental, e melhoria no atendimento com a nova LDB, eentretanto, muitos são os desafios de manter o aluno frequentando a escola. Desta forma, é importante pensarmos nas motivações que levam o estudante à escola ou que o distanciam dela e geram uma crise em sua permanência.

Neste contexto, a educação profissionalizante tornou-se uma saída para atrair o jovem à escola, ao mesmo tempo em que oferece a formação necessária para que ele possa ter empregabilidade.

Com a reformulação do sistema educacional que, ocorreu no fim dos anos 90, entre outras coisas, pensou na reestruturação do ensino profissionalizante. Ao fazer menção a esse período, Krawczyk (2009, p. 18) destaca que a educação profissional é marcada pelo Decreto Nº 2.208, de abril de 1997, documento que modificou sua possibilidade de oferta. De acordo com o autor, ocorre a seguinte alteração: "Passou-se a ter uma organização curricular própria e independente do ensino médio, ao qual se lhe reservou um caráter propedêutico e [...] podia ser oferecido de duas maneiras: concomitantemente ou subseqüente ao ensino médio." (BRASIL, 1997).

Neste contexto, houve a impossibilidade de exercer a educação técnica com uma matrícula única e concomitante ao Ensino Médio, passando a ser articulada "em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada." (BRASIL, 1997, p. 1).

Em 2004, há novas modificações, é aprovado o Decreto Nº 5.154/04, no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva que, novamente, retomava a possibilidade de integrar o Ensino Médio à educação profissional, além de manter a articulação concomitante e subsequente. Este contexto foi o cenário favorável para as decisões que seriam tomadas no Ceará, em 2008, que resultou na implantação das ETECs.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

As décadas de 1980 e 1990 foram palco de diversas reformas educacionais, em toda América Latina e, o Brasil estava inserido neste contexto. Como mola propulsora, tinha-se o cenário econômico, social e, como já mencionado, o desejo da universalização da Educação Básica que exigia uma ampliação da cobertura educativa no país. Segundo Cunha (2000), muitas pressões se materializavam levando a reformas na educação.

Constituem determinantes sociais a pressão das camadas sociais de mais baixa renda e/ou menor vivência da cultura erudita para o ingresso no ensino médio, assim como a ampliação da escolarização das mulheres em todos os níveis e modalidades. Os determinantes econômicos resultam da incorporação de novas tecnologias, que mudam muito rapidamente, na produção de bens e serviços, bem como nas



organizações públicas e privadas, das quais a informática é a mais generalizada. (CUNHA, 2000, p. 48).

A necessidade do crescimento econômico, as novas técnicas de produção e os acordos firmados entre os países exigiam uma mudança de postura na formação da mão de obra. E, neste contexto, têm-se os organismos internacionais que, se utilizando de sua influência e financiamento, interferem na definição do desenho das reformas nos países latino-americanos e apontam as novas demandas para o contexto educacional. Assim como o próprio Banco Mundial, as agências internacionais demonstram o interesse pelo chamado “modelo latino-americano de formação profissional.” (CUNHA, 2000, p. 53).

Neste período, tanto o Banco Mundial como as agências internacionais objetivavam que o setor privado se envolvesse com a formação especializada deixando à instituição escolar o cumprimento de outras funções.

A partir da metade da década de 1990, o Brasil foi sofrendo mudanças no contexto da educacional, que podem ser percebidas desde transformações na maneira de compreender os currículos educacionais até os financiamentos destinados à educação e, mais recentemente, o aumento no tempo de permanência destinado ao Ensino Fundamental.

Neste período, volta-se a discutir sobre a implantação da educação tecnológica. Porém, negando sua oferta na forma articulada ao Ensino Médio devido ao Decreto Nº 2.208/1997. No entanto, em setembro de 2003, o Ministério da Educação (MEC) publica os *Anais do Seminário 2003*, que descrevia um compromisso de promover as mudanças necessárias a Educação Profissionalizante, como previa a LDB Nº 9.394/96.

No ano seguinte, em 2004, há a publicação do Decreto Nº 5.154/2004 com objetivo de reestruturá-la, alinhando aos segmentos econômicos e produtivos. Abrindo espaço para a efetivação da educação profissional dentro de um novo contexto e, desta forma, há permissão de articulação da educação profissional ao Ensino Médio.

4 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DO CEARÁ E SEUS RESULTADOS

A proposta educativa da Política de Educação Profissional do Ceará visa o desenvolvimento do protagonismo juvenil, a articulação com o mundo do trabalho, o desenvolvimento da ciência e tecnologia e o empreendedorismo. O Ensino Médio, no contexto dessa política de educação, é compreendido como a etapa que dialoga como o trabalho e, portanto, deve possibilitar que suas práticas educativas contemplem essa



relação. Essa visão de trabalho reflete os aspectos filosóficos de Marx (1983) em que o homem só se estabelece na natureza a partir dessa mediação realizada pelo trabalho.¹

Pode-se perceber o desejo do estado em adequar a política de educação profissional a uma formação de qualidade, acreditando que o aluno terá maiores possibilidades de entrar no mercado de trabalho sem desconsiderar a necessidade de continuação de sua formação e as demais dimensões da formação integral.

Um percurso de dez anos foi trilhado, desde a implantação das EEEPs, porém ainda não é o suficiente para que o Ensino Médio esteja no padrão adequado, embora muitos resultados positivos foram alcançados e podem ser observados. Como por exemplo, no que se refere ao crescimento da rede, oferta de curso e número de alunos atendidos, segundo os dados da SEDUC (2018), durante este período foram atendidos:

Tabela 1 – Demanda de Atendimento (Interstício 2008-2018)

ANO	EEEP	MUNICÍPIO	CURSOS	MATRÍCULAS
2008	25	20	4	4.091
2009	51	39	13	11.116
2010	59	42	18	17.290
2011	77	57	43	23.465
2012	92	71	51	29.618
2013	97	74	51	35.928
2014	106	82	53	40.654
2015	111	88	52	43.811
2016	115	90	53	47.823
2017	116	91	53	49.627
2018	119	95	52	52.571
Progressão 2008 a 2017 (%)	476%	475%	1.300%	1.285%

Fonte: SEDUC-CE/Coordenadoria de Desenvolvimento da Educação Profissional

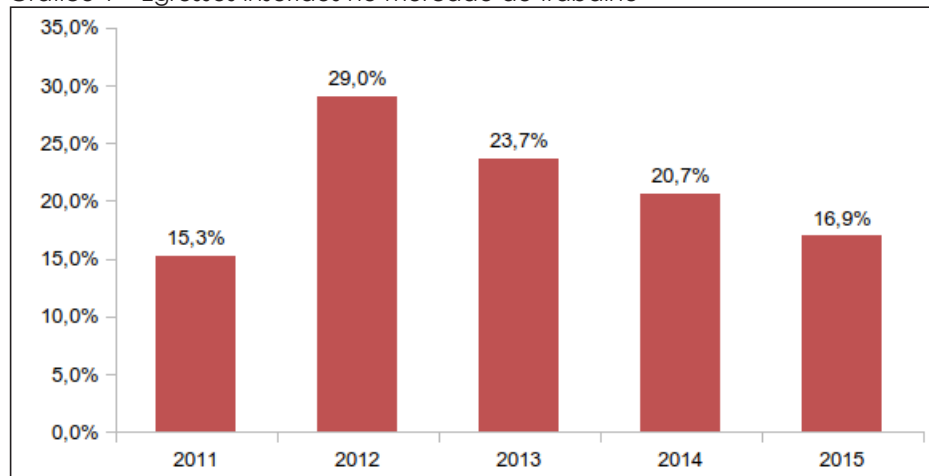
Por meio da tabela, podemos perceber o crescimento constante da rede, o que pode ser considerado positivo para continuidade da política pública, visto que a abertura de escolas impacta diretamente a comunidade, atendendo a um número maior de municípios.

Um dado importante é que por intermédio do Decreto Nº 30.933/2012, o Governo Estadual entendeu a importância da bolsa estágio. Isso possibilitou ao aluno custear algumas despesas, além de favorecer a continuidade e manutenção do aluno na escola em tempo integral. Neste ponto, é importante ressaltarmos que esse modelo de política de estágio das escolas cearenses não acontece em nenhum estado brasileiro sendo, então, considerada como uma ação inédita entre as redes de educação profissional. Sobre os dados de entrada no mercado de trabalho tem-se:

¹ Definição de *trabalho* a partir do Marxismo para pensarmos a educação numa perspectiva crítica.



Gráfico 1 – Egressos inseridos no mercado de trabalho



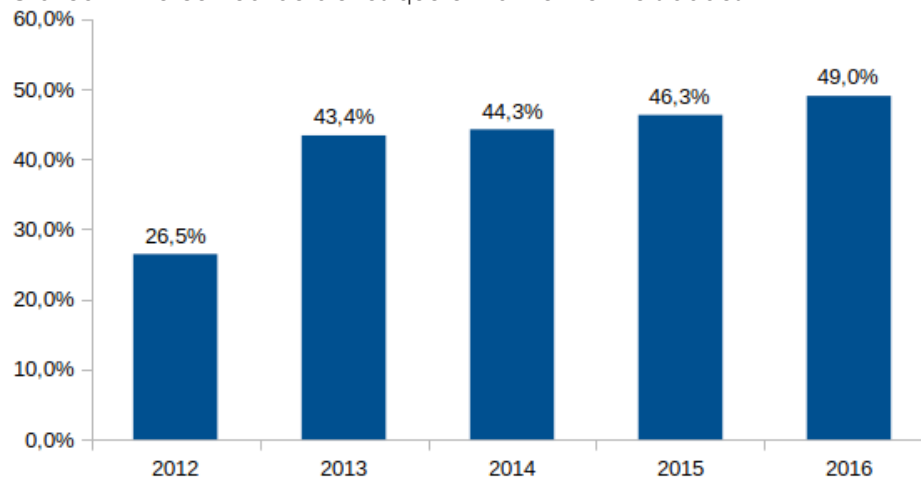
Fonte: SEDUC-CE/Coordenadoria de Desenvolvimento da Educação Profissional

Os dados deste gráfico são de extrema importância para a consolidação da Política Pública, pois mostram que o estágio é uma fonte de empregabilidade, além de demonstrar que há continuidade no relacionamento entre estagiário e empresa concedente.

Com relação aos dados de acesso à universidade – que são tão importantes quanto os dados relativos ao mundo do trabalho –, também há crescimento significativo. É importante salientarmos que, durante muitos anos, o ingresso na universidade correspondeu a uma realidade possível apenas para uma pequena parcela dos brasileiros. Esse aspecto está sempre relacionado ao status socioeconômico da família de origem dos alunos (VARGAS; PAULA, 2012).

Neste contexto, a Política de Educação Profissional tem uma preocupação direta com a entrada nas universidades e com a adesão dos estudantes ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Por essa razão, são disponibilizados aos estudantes Programas de acompanhamento ao ENEM por meio de plataformas digitais, cursos de Produção Textual e disciplinas da parte diversificada do currículo. Essas ações permitem melhor acesso ao ensino superior. Segundo a SEDUC (2018), o acesso vem aumentando gradativamente:

Gráfico 2 – Percentual de alunos que entram em universidades



Fonte: Ceará (2018).

Os dados revelam que quase metade dos alunos atendidos teve acesso à universidade, tanto por intermédio de Programas como pelo custeio próprio da sua graduação. O estado identificou, no primeiro ciclo de conclusão (2008-2012), que 695 egressos estavam trabalhando e matriculados em cursos de Ensino Superior, o que motivou gestores de EEEPs e técnicos da secretaria a programarem ações que fortalecessem esse acesso.

Por fim e não menos importante, apresentamos os dados de diplomação dos estudantes que demonstram quantos alunos finalizam formação técnico-profissional.

Tabela 3 – Diplomação dos Estudantes

ANO	% DE ALUNOS DIPLOMADOS
2008 – 2010	80%
2009 – 2011	81%
2010 – 2012	83%
2011 – 2013	85%
2012 – 2014	83%
2013 – 2015	82%
2014 – 2016	83%
2015 – 2017	87%

Fonte: Ceará (2018).

Conforme podemos observar, a evasão escolar é quase imperceptível. Entretanto, ainda acontecem algumas transferências de alunos para escolas regulares pelos mais diferentes motivos como: mudança de cidade, não adequação ao curso, entre outros fatores. Mesmo com estes motivos, os números mostram resultados positivos no que se refere à conclusão do curso, entregando ao mundo do trabalho um grande número de estudantes com formação técnico-profissional.



5 CONCLUSÕES

Além da ampliação do tempo de permanência diária do estudante na escola, a Política Pública de Educação Profissional Integrada oferece novas possibilidades aos jovens cearenses. Atualmente, já é reconhecida pela sociedade como escolas que têm atendido às necessidades contemporâneas como o acesso ao mundo do trabalho e ao Ensino Superior consolidando-se como uma política pública de qualidade e que articula – mesmo com suas limitações – a formação propedêutica e a formação profissional.

Reconhecendo que ainda há muito a ser realizado, encerramos a discussão defendendo que, independente da mudança de gestão, deve ser dada a continuidade da política pública, visto considerarmos como uma ação que favorecerá a melhoria da educação pública estadual. Por essa e outras razões, reconhecemos a importância e o valor do projeto de educação profissional – que completou dez anos de serviço prestado aos jovens cearenses, período que possibilitou o salto de 25 escolas, em 2008, para 119, em 2018, com meta para 141 unidades, até 2019.

Aqui, ainda, consideramos a necessidade constante de a sociedade civil acompanhar a qualidade do serviço prestado para que o estado possa melhorar ainda mais o Ensino Médio com políticas públicas que oportunizem mais equidade e condições favoráveis ao exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 18 abr. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 06 nov. 2018

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 06 nov. 2018

CEARÁ. **Lei n. 14.273**, de 19 de dezembro de 2008. Disponível em: <<http://www.apeoc.org.br/extra/LEI.n.14273de2008.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2018

CEARÁ. **Secretaria Estadual de Educação**: Escolas de Educação Profissionais do Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2018. Disponível em: <<https://www.seduc.ce.gov.br/index.php/educacao-profissional>>. Acesso: 06 nov. 2018

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 47-70, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-1574200000300003>. Acesso em: 06 nov. 2018



GUSMÃO, Claudio Alexandre. **Educação Profissional Técnica de nível médio integrada ao ensino médio**: A Perda do Caráter Profissionalizante? UNB: Brasília, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20249/1/2016_ClaudioAlexandreGusm%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2018

KRAWCZYK, Nora. **O Ensino Médio no Brasil**. Ação Educativa, 2009.

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. 1.

VARGAS, Hustana Maria; PAULA, Maria de Fátima Costa de. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 18, n. 2, p. 459-485, jul. 2013 .



A POLÍTICA DE COTAS NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ SOB A PERSPECTIVA DA AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE

SOUSA, Vladinise Pinheiro de
Universidade Federal do Ceará (UFC)
vlatinise@gmail.com

Eixo temático 8: Políticas públicas e suas modalidades

RESUMO

Este trabalho propõe uma avaliação da política de cotas para as IFES dentro do contexto da UFC, tomando como proposta avaliativa a metodologia da avaliação em profundidade, concebida por Rodrigues (2008). Para a aplicação da proposta, serão abordados os eixos analíticos: conteúdo do programa da política, contexto da formulação e trajetória institucional da política. Observou-se que adesão à Política de Cotas não foi uma decisão pacífica, pois foi inserido num contexto de discussão quanto à noção de igualdade que a política pretende fortalecer.

Palavras-chave: Avaliação de políticas públicas. Política de cotas. Universidade Federal do Ceará.

1 INTRODUÇÃO

O acesso à universidade pública é uma questão de grande discussão há décadas na sociedade brasileira, principalmente, no tange às dificuldades enfrentadas por determinada parcela da população em atingir tal objetivo. Dessa forma, a atuação de ações afirmativas em prol dos grupos marginalizados em relação à educação superior é indispensável na diminuição da desigualdade que opera em detrimento das minorias (GOMES, 2002).

A presente pesquisa tem como objetivo apresentar um estudo acerca da política afirmativa de reserva de vagas ou política de cotas na Universidade Federal do Ceará, sob a perspectiva metodológica da avaliação em profundidade proposta por (Rodrigues, 2008), por meio da análise dos seguintes eixos analíticos: conteúdo do programa da política, contexto da formulação da política e trajetória institucional do programa.



2 DESENVOLVIMENTO

2.1 AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE

A proposta da avaliação em profundidade traz uma noção de compreensão ao processo avaliativo de uma determinada política pública, diferente da preocupação do modelo hegemônico de avaliação, baseada na “medida”. Assim, a avaliação não está reduzida à uma análise superficial, ou até mesmo a simples verificação se os objetivos pretendidos foram atingidos ou não.

2.2 A POLÍTICA DE COTAS

A adoção de ações afirmativas por parte do Estado tem sido reconhecida como meio de garantir a visibilidade a determinados grupos historicamente excluídos e postos à margem de seus direitos.

Um passo importante foi dado em 2012 com a aprovação da Lei nº 12.711/2012, a qual estabelece que as universidades públicas, bem como os institutos técnicos federais deverão reservar no mínimo 50% de suas vagas a estudantes oriundos da rede pública de ensino médio, e ainda, deverão ser reservadas deste percentual, vagas a estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas, respeitado o último censo do IBGE.

Tendo em vista sua relevância e perspectiva de grande mudança no cenário da educação superior no país, há que se destacar o intenso debate surgido com a apresentação do Projeto de Lei, entregue ao Congresso Nacional, que deu origem à lei de reserva de vagas nas IFES.

2.2.1 Análise de conteúdo

A obrigatoriedade da adoção de cotas nas IFES se deu por meio da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Segundo o referido dispositivo legal, regulamentado pelo Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, as universidades federais devem reservar 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado o ensino médio (integralmente) em escolas da rede pública de ensino. Na mesma proporção, as instituições federais de ensino técnico de nível médio devem reservar as vagas para alunos que cursaram o ensino fundamental em escola pública.



Posteriormente, com a alteração do texto legal, segundo a Lei nº 13.409/2016, foram acrescentadas as pessoas com deficiência como beneficiárias das vagas reservadas nas Instituições Federais de Ensino (IFES).

Em relação ao critério racial e de deficiência, o percentual de vagas correspondente deverá ser proporcional à soma de pretos, pardos, indígenas e deficientes na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. No caso de vaga destinada à pessoa com deficiência, a comprovação se dá por meio da apresentação de laudo médico atestando a espécie e o grau da deficiência, com expressa referência ao código correspondente da Classificação Internacional de Doença – CID (Portaria Normativa nº 9/2017).

2.2.2 Análise de contexto

A compreensão do contexto de formulação da política leva em consideração a configuração do Estado em que está inserida, bem como os interesses políticos e sociais que levaram à concepção de tal programa.

Nessa perspectiva, verifica-se que a política de cotas teve sua regulamentação durante o primeiro governo de Dilma Roussef, no entanto, conforme exposto na seção anterior, o debate a respeito da disposição de vagas em instituições públicas de ensino superior já estava presente em governos anteriores.

Durante o governo do ex-presidente Lula, além de representar um momento de valorização das IFES, o debate acerca da inclusão de minorias foi ganhando notoriedade nas ações do governo, contribuindo para a criação de programas sociais visando tal público, bem como para o levantamento de questões sociais relevantes, porém, desconsideradas em governos anteriores.

Há que se destacar o pioneirismo de diversas universidades no tocante à adoção de reserva de vagas para inserção de grupos considerados minoria no acesso ao ensino superior, muito antes da exigência legal, posta pela Lei nº 12.711/2012, é o caso das instituições estaduais UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro) e UENF (Universidade Estadual do Norte Fluminense)

A luta do movimento negro e de lideranças indígenas dentro desse cenário de adoção de ações afirmativas foi significativa para o fortalecimento da noção compensatória e de igualdade presente no estabelecimento de reserva de vagas nas instituições públicas de ensino superior.



As cotas raciais, sem dúvida, representaram o critério de maior divergência e discussão, resultando em diversos protestos e ações judiciais, que culminaram em posicionamentos favoráveis do STF, conforme apresenta o ADPF 186, o qual confirmou a constitucionalidade do sistema de cotas adotado pela Universidade de Brasília (UnB):

Não contrária - ao contrário, prestigia – o princípio da igualdade material, previsto no caput do art. 5º da Carta da República, a possibilidade de o Estado lançar mão seja de políticas de cunho universalista, que abrangem um número indeterminados de indivíduos, mediante ações de natureza estrutural, seja de ações afirmativas, que atingem grupos sociais determinados, de maneira pontual, atribuindo a estes certas vantagens, por um tempo limitado, de modo a permitir-lhes a superação de desigualdades decorrentes de situações históricas particulares.

O debate referente às cotas também trouxe a participação da sociedade civil. Movimentos favoráveis e contrários às medidas afirmativas expuseram seus pontos de vista sobre o tema, destacando-se entre essas apresentações os Manifestos, documentos produzidos por representantes da sociedade (professores, artistas, sindicalistas), encaminhados ao Congresso Nacional antes da aprovação da lei de cotas.

2.2.3 Trajetória Institucional

Inspirado na noção de trajetória de Bourdieu, Gussi (2008, p. 34) entende que determinado programa “não tem um sentido único e está circunscrito a ressignificações, segundo seus distintos posicionamentos nos vários espaços institucionais que percorre, ou seja, de acordo com seus deslocamentos na instituição.”

A Universidade Federal no Ceará (UFC) foi uma das instituições federais que não aderiu a nenhum tipo de reserva de vaga para seleção de alunos, enquanto não havia a determinação legal para sua realização. Desse modo, a aplicação da lei na instituição só teve início no primeiro semestre de 2013.

Apesar da adesão às cotas por parte da UFC dar-se após a aprovação da lei, o debate acerca do tema estava presente na universidade desde 2005, suscitado a partir de uma recomendação do Ministério Público Federal do Ceará (MPF/CE) que propunha à UFC a adoção de políticas afirmativas de inclusão social, reservando vagas de seu processo seletivo para “candidatos oriundos de instituições públicas, assim como para negros, pardos, deficientes, indígenas, dentre outros grupos étnicos minoritários desfavorecidos.” (RECOMENDAÇÃO nº 15 de 2005, MPF/CE).

A recomendação do MPF/CE motivou à criação de um grupo, o Grupo de Trabalho Política de Ações Afirmativas (GTPAA),¹ composto por representantes docentes

¹ Instituído pela Portaria nº 706 do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFC.



dos centros e faculdades, e ainda, contava com a atuação das Pró-Reitorias, no intuito de debater a viabilidade da adoção de cotas na UFC.

Dessa forma, após a aprovação da Lei nº 12.711/2012, a UFC passou a utilizar o critério de cotas em seu processo seletivo, tendo como responsável pelo cumprimento das normas dispostas no texto legal a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), a qual, articulada com setores de sua composição orgânica desempenha as atividades de matrícula dos candidatos selecionados por meio das cotas.

Na estrutura orgânica da PROGRAD, a Coordenadoria de Planejamento, Informação e Comunicação (COPIC) é responsável pela coordenação de todos os processos seletivos de ingresso nos cursos de graduação presenciais na UFC, que através da Divisão de Seleção e Matrícula (DSM) - divisão integrante da COPIC – promove a gestão operacional do processo seletivo SISU.

À Coordenadoria de Concursos (CCV) compete a análise dos documentos comprobatórios entregues pelos candidatos cotistas, segundo as exigências do edital e a cota pleiteada.

Além disso, foi criada uma comissão multidisciplinar para realizar as entrevistas dos candidatos que pleiteiam as vagas para pessoas com deficiência, conforme estabelecido na Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.

3 CONCLUSÕES

A forte atuação dos movimentos sociais, marcadamente os movimentos negro, indígena e estudantil, trouxe à discussão a necessidade do planejamento de políticas públicas voltadas às minorias.

Ações afirmativas tais como o sistema de reserva de vagas nas universidades para candidatos oriundos do sistema público de ensino, negros, indígenas e deficientes físicos atuam como forma de reduzir os efeitos da discriminação sofrida por diferentes grupos sociais durante um longo tempo da história do Brasil, utilizando a universidade como ambiente representativo do aumento da participação social de determinados grupos em espaços antes destinados a uma parcela específica da população.

Os diferentes questionamentos acerca da legalidade e da efetividades da política de cotas por aqueles contrários a tal política afirmativa refletem o conflito social existente quanto à aceitação de uma política que tende a modificar o universo acadêmico, ambiente antes reduzido a parcelas minoritárias da sociedade, vistas como merecedoras de tal espaço. Há conflitos, ainda, porque a política pode representar uma alteração nas



estruturas sociais vigentes, ao passo que insere indivíduos esquecidos em um contexto de destaque e promovedor de autonomia.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Decreto n. 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 out. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm>. Acesso em: 01 set. 2018.
- BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 12 mar. 2018.
- BRASIL. Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm>. Acesso em: 01 set. 2018.
- BRASIL. Portaria Normativa n. 09, de 05 de maio de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 06 maio 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portariaN9.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2018.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 186**. Órgão Julgador: Plenário. Brasília, DF, 26 abr. 2012. Disponível em: <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=6984693>>. Acesso em: 01 set. 2018.
- GOMES, Joaquim et al. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 219-246, nov. 2002.
- GUSSI, Alcides Fernando. Apontamentos teóricos e metodológicos para a avaliação de programas de microcrédito. **AVAL – Revista Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, v. 1, n. 1, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.mapp.ufc.br/images/revista_aval/edi%C3%A7%C3%B5es/9d/alcides_1.pdf>. Acesso em: 01 set. 2018.
- NASCIMENTO, Aparecida do Ó do. **A política de cotas na Universidade Federal do Ceará: processo de implementação e "cotistas"**. 2016. 146 p. Dissertação (Mestrado)–Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.
- RODRIGUES, Lea Carvalho. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Aval – Revista de Avaliação de Políticas Públicas**, n. 1, p. 7-15, 2008.



INTERDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE: A EXPERIÊNCIA DO PROENSINO EM FORTALEZA-CE

BENTO, Tiago Costa Oliveira
Universidade Federal do Ceará (UFC)
tiagobecol@gmail.com

Eixo temático 8: Políticas públicas e suas modalidades

RESUMO

Este trabalho aborda a aproximação entre interdisciplinaridade e educação em saúde, foi pesquisado na Secretaria de Saúde do Ceará a inserção de estagiários de áreas correlatas à saúde do Proensino. Pesquisa exploratória realizada a partir da observação participante busca ampliar o debate sobre a formação de estudantes de áreas diversas no âmbito do SUS e o fortalecimento da interdisciplinaridade como ferramenta para políticas públicas. Foi compreendida a realidade de áreas correlatas à saúde e suas limitações, além dos desafios de gestão.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Saúde. Estágio. Educação.

1 INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade toma os espaços de discussão sobre inovações no âmbito da educação e também outras áreas, como a saúde. Nessa perspectiva, diante do anseio de propostas inovadoras que aliam saberes para a multiplicação de resultados positivos apresento nesta pesquisa a experiência do Programa Bolsa de Incentivo à Educação na Rede da Secretaria de Saúde do Ceará – Proensino. Com o intuito de explorar nesta pesquisa a importância do caráter interdisciplinar do programa, busco também ressaltar a relevância da relação educação e saúde, a vivência do estágio estudantil e o diálogo entre saberes.

Esta é uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, que utiliza a técnica da observação participante com o objetivo de compreender a importância da interdisciplinaridade no âmbito da educação na área da saúde.

2 PROGRAMA PROENSINO, SAÚDE E EDUCAÇÃO

A área da saúde é território de inúmeros debates e discussões com o propósito de construir melhores formas de atender a população, a principal política pública de saúde no Brasil é o SUS, esse sistema gigantesco e complexo exige das gestões de todos os âmbitos mais efetividade e eficiência em sua administração. Diante disso a contribuição



de várias áreas de conhecimento enriquece os serviços de saúde e a melhor execução do processo de cuidar da população, dessa forma a inserção de profissionais e aprendizes de múltiplos conhecimentos torna-se cada vez mais solicitado no caráter global dos processos de cuidado e prevenção em saúde no Brasil.

O Programa Bolsa de Incentivo à Educação na Rede da Secretaria de Saúde do Ceará (SESA), o Proensino, traz essa perspectiva em sua base de atuação, a interdisciplinaridade faz parte de sua estrutura, com o respaldo na concepção da educação permanente em saúde. O Proensino trata-se de um estágio não obrigatório de estudantes universitários de áreas da saúde e áreas correlatas, essas últimas são diversos cursos universitários que suas atuações contribuem para o fortalecimento das ações em saúde no Estado do Ceará. O programa é administrado pela Secretaria de Saúde do Estado do Ceará (SESA) por meio da Coordenadoria de Gestão em Educação Permanente em Saúde (CGEPS).

O Proensino tem como fundamento diversos marcos legais respaldam e fortalecem sua existência e funcionamento, como por exemplo a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde que diz:

Aproximar a educação da vida cotidiana é fruto do reconhecimento do potencial educativo da situação de trabalho. Em outros termos, que no trabalho também se aprende. A situação prevê transformar as situações diárias em aprendizagem, analisando reflexivamente os problemas da prática e valorizando o próprio processo de trabalho em seu contexto intrínseco. Esta perspectiva, centrada no processo de trabalho, não se limita a determinadas categorias profissionais, mas a toda a equipe, incluindo médicos, enfermeiros, pessoal administrativo, professores, trabalhadores sociais e todas as variantes de atores que formam o grupo. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2009).

O programa de estágio Proensino foi criado em 2010 após o Seminário de Avaliação da Regulação das Práticas de Saúde no Ceará, verificando a necessidade da prática reflexiva para uma melhor formação dos estudantes universitários (FERREIRA; CAPRAVA, 2017).

Em 2018 foram inseridas novas áreas para estágio no Proensino, chamadas de "áreas correlatas à saúde" tais como: arquitetura e urbanismo, biblioteconomia, ciências da computação, cinema, jornalismo, dança, gestão de políticas públicas, engenharia civil, estatística, história, música, pedagogia e teatro.

O sentido da atuação dos bolsistas dessas diversas áreas é relacionar seus saberes com os das áreas da saúde e construir formas de melhorar os atendimentos nas unidades de saúde, na administração e no fortalecimento do SUS como política pública.

A compreensão de interdisciplinaridade possui várias interpretações. Segundo Vilela e Mendes (2003) interdisciplinaridade é a interação existente entre duas ou mais disciplinas, em contexto de estudo de âmbito mais coletivo, no qual cada uma das disciplinas em



contato é modificada e passa a depender claramente uma(s) da(s) outra(s), o que resulta em um enriquecimento recíproco e na transformação de suas metodologias.

O caráter interdisciplinar aliado a perspectiva de educação permanente são uma aposta para a melhoria dos serviços realizados nas unidades de saúde, bem como a busca por mais eficiência e efetividade nas atividades de gestão.

3 EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE E INTERDISCIPLINARIDADE

A compreensão do termo educação permanente aparece pela primeira vez na França em 1955 e foi oficializado no ano seguinte, no final da década de 1960, passa a ser difundida pela UNESCO (LEMOS, 2015). No Brasil mesmo com a discussão já existente desde a época da redemocratização e quando se instituiu a constituição de 1988, o tema só veio ser atribuído como um papel governamental em 2003:

A formação profissional passou a ser reconhecida como fator essencial para o processo de consolidação da Reforma Sanitária Brasileira. Somente em 2003 é criada, no Ministério da Saúde, a Secretaria de Gestão de Trabalho e da Educação em Saúde (SGTES), que assumiu a responsabilidade de formular políticas orientadoras da gestão, formação, qualificação e regulação dos trabalhadores da saúde no Brasil. (LEMOS, 2015).

Mesmo com esse avanço ainda não era de fato um conjunto de ações com foco em educação permanente, o entendimento como Educação Permanente em Saúde (EPS) só foi instituída como política pública pelo Ministério da Saúde em 2007, tendo como proposta a “aprendizagem no trabalho, onde o aprender e o ensinar se incorporam no cotidiano das organizações e ao trabalho.” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2007).

Dentro dessa linguagem a proposta de atuação em saúde, interdisciplinaridade e aprendizagem significam a consolidação da interseção entre o fazer e os efeitos que esse aprendizado produz, ou seja, o cuidado deixa de ser um ato repetitivo e protocolar e passa a estabelecer a busca por uma relação igualitária (LEITE; ROCHA, 2017). Compreendendo que o trabalho pode “ser o lugar de atuação crítica, reflexiva, propositiva, compromissada e tecnicamente potente”, provocando transformações e ampliando a capacidade de cuidado integral em saúde no Sistema Único de Saúde (SUS) (CECCIM, 2005). Dessa forma, o Proensino é construído por meio de uma gestão integradora, com base na aprendizagem como base frequente para uma construção profissional e a dinâmica na conversa entre saberes onde se busca estabelecer novas formas de cuidados, prevenção e gestão em saúde.



4 PRIMEIRAS PERCEPÇÕES

Utilizando-se da técnica da Observação Participante, estive inserido na realidade da Secretaria da Saúde do Ceará (SESA) desde a integração dessas novas áreas até o período de mobilização para intervenção como atividade. O período foi entre agosto e outubro de 2018. Diante dessa proposta metodológica de investigação de minha pesquisa, entendo que:

Na observação participante, o observador torna-se parte da situação a observar. O pesquisador parte das observações do comportamento verbal e não verbal dos participantes, de seu meio ambiente, das anotações que ele mesmo fez quando no campo, de áudio e vídeo tapes disponíveis, entre outros. (MOREIRA, 2004).

Como também sou bolsista Proensino da SESA e faço parte de uma área correlata à saúde integro assim um componente dessa união de saberes, compreendo a importância de me aproximar das áreas que já atuam na gestão de saúde para buscar melhor compreensão da realidade.

As primeiras impressões são um estranhamento, aparentemente comum, de algumas áreas na inserção na realidade da gestão da saúde na SESA, como as áreas de Arquitetura e Urbanismo e Engenharia Civil, tendo em vista a importância da atuação na área estrutural onde se dialoga com a administração de espaços e territórios, essas áreas contribuem de forma efetiva para pensar a incorporação do estrutural como parte integrada no ato de promoção em saúde.

Os estudantes bolsistas de história contribuem no que diz respeito a pesquisa e aos estudos sobre doença, saúde, cuidado e prevenção. Na SESA existe um núcleo inclinado a pesquisa, ciência e tecnologia onde se debruça políticas de incremento nacional e estadual para o incentivo a pesquisa e a prática de transmissão de conhecimentos. A grade curricular dos cursos de história pouco fala sobre a saúde no Brasil ou a história das doenças, essa imersão no campo da saúde também tem o incentivo de ampliar a atuação dessa categoria de profissionais nesse cenário bem como estimular outros estudantes dessa área a envolver-se com o tema saúde pública no Brasil.

Os estudantes de dança, música e cinema primeiramente se submeteram a um reconhecimento da área, passam a pensar como contribuir para a saúde com as ferramentas da música e da arte. Pequenos atos experimentais foram iniciados na Praça do Ferreira, uma praça de grande circulação de pessoas no centro de Fortaleza com um número acentuado de moradores de rua. Essa intervenção busca aproximar os sujeitos excluídos e por meio da música e da arte executar um trabalho de redução de danos



e reeducação nos cuidados com a saúde. Além destes estudantes das áreas citadas, bolsistas do campo da estatística, arquitetura, engenharia civil e gestão de políticas públicas contribuem mais propriamente na gestão e no andamento das atividades relacionadas com seus conhecimentos apresentando inovações e novas metodologias adquiridas na academia.

5 CONCLUSÕES

Inicialmente este trabalho buscou aproximar os diálogos entre interdisciplinaridade, educação profissional e saúde, adotando a política pública de Educação Permanente em Saúde como cenário que envolve todos esses termos citados, me inclinei primeiramente a compreender como se inserem no cenário da gestão e execução da saúde essas áreas tão diversas e aparentemente afastadas do assunto, porém com enormes possibilidades de contribuição para esse cenário.

Percebe-se também que ainda falta discutir de forma mais ampla o assunto interdisciplinaridade e o diálogo entre os saberes para que de forma mais efetiva as ações na esfera da saúde de concretize com maior abrangência e significado para a mudança de realidade dos atores envolvidos.

Tendo em consideração a questão dos recursos públicos destinados à saúde, também se limita as ações desse sentido, deixando muita coisa apenas no papel e no planejamento sem a plena execução do que se propôs a ser feito pelos gestores públicos.

Existe também algo muito carente no segmento do ensino superior que é o estudo sobre o SUS, o Sistema Único de Saúde do Brasil é pouco discutido nas áreas correlatas à saúde, podendo ser inserida nas discussões em sala de aula por meio de temas transversais que perpassam a área estudada por aquele aluno, seja qual for sua área.

Levando-se em conta o que foi observado, o trajeto dessa pesquisa ainda é longo, falta ainda conhecer mais profundamente a realidade de cada área correlata à saúde no cenário da gestão em saúde pública e suas limitações de atuação na SESA a partir da experiência do Proensino. É preciso ressaltar a importância que a educação e a promoção de saúde possuem aliados, inúmeras possibilidades de buscar melhores resultados diante da complexa e delicada situação da saúde no Brasil.

REFERÊNCIAS

CECCIM, Ricardo Burg. Educação Permanente em Saúde: Descentralização e disseminação da capacidade pedagógica na saúde. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 4, p. 975-986, jul. 2005.



FERREIRA, José Luis Paiva de Mendonça; CAPRAVA, Andrea. **Programa Bolsa de Incentivo a Educação na Rede SESA – PROENSINO/SESA e as Transformações do Trabalho no Setor Saúde**: Relato de Experiência. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

LEITE, Loiva dos Santos; ROCHA, Katia Bones. Educação Permanente em Saúde: Como e em que espaços se realiza na perspectiva dos profissionais de saúde de Porto Alegre. **Revista Estudos de Psicologia**, Natal, v. 22, n. 2, p. 205, abr./jun. 2017.

LEMOS, Cristiane Lopes Simão. Educação Permanente em Saúde no Brasil: Educação ou Gerenciamento Permanente. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 913-922, jul. 2015.

MOREIRA, Daniel Augusto. Pesquisa em Administração: Origens, usos e variantes do método fenomenológico. **Revista de Administração e Inovação**, São Paulo: Universidade Nove de Julho, v. 1, n. 1, 2004.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde**. Governo Federal. Brasília, DF, 2009.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Portaria n. 1.996, de 20 de agosto de 2007. Dispõe sobre as diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 ago. 2007.



INVESTIMENTOS PARA A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO CEARÁ: ENTRE A LEGISLAÇÃO, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E OS DESAFIOS DA REALIDADE

PERES, Ékila de Menezes
Universidade Federal do Ceará (UFC)
elkila_peres@hotmail.com

MOURA, Paulyana dos Santos
Universidade Federal do Ceará (UFC)
paulyanamoura@gmail.com

COSTA, André Azevedo
Universidade Federal do Ceará (UFC)
andrezcostabio@gmail.com

Eixo temático 8: Políticas públicas e suas modalidades

RESUMO

O foco do trabalho se define em como as escolas quilombolas do Estado do Ceará estão sendo assistidas pelo Governo, tendo em vista que existe a Lei 10.639/03, pautada na obrigatoriedade do ensino da história africana e afro-brasileira em todos os currículos da educação básica sendo pública ou privada e é assegurada também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para esta modalidade, aprovada em 2012. Como forma de pesquisa, buscamos informações no sítio eletrônico da Secretaria de Educação no recorte espacial de 2013 a 2016, além do livro Educação Quilombola - BOLETIM 10, de junho 2007, que traz as propostas pedagógicas referentes às áreas de conhecimento: geografia e história, uma vez que engloba o trabalho com o entendimento da Terra e da Cultura, pautada nas tradições, além de falar da Lei em evidência que é de suma importância para o desenvolvimento pedagógico nas comunidades quilombolas.

Palavras-chave: Ceará. Quilombo. Investimento. Afro-brasileira.

1 INTRODUÇÃO

Diante dos importantes índices de educação no Ceará, este trabalho tem como objetivo mostrar os investimentos e as melhorias para a educação no Estado, mas com o recorte somente para a modalidade de Educação Quilombola. Este texto tem o objetivo de apresentar breve perfil dos investimentos na educação escolar quilombola no Ceará, a partir dos dados disponíveis na Secretaria de Educação (SEDUC). Com o intuito de mostrar a assistência e o investimento que essas comunidades estão recebendo, tendo em vista que possuem uma vasta história e cultura e que não poderia ser esquecida.

Após a Lei 10.639/03 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da



rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e a Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (MEC, 2012). As políticas públicas fornecem auxílios para essas comunidades que tem o direito de ter sua história repassada e as crianças e adultos dessas comunidades devem manter o seu direito a escolaridade. Mesmo com essas implementações, não são poucos os obstáculos para que possam efetivamente ter seus direitos assegurados, sabendo de toda a sua exclusão sofrida e vulnerabilidade que sofrem para ter os seus direitos fundiários reconhecidos; além disso, as políticas públicas precisam lidar com as particularidades que cada quilombo possui.

O Ministério da Educação (MEC) junto com o Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) utiliza o incentivo que repassa um valor superior para escolas que recebem alunos quilombolas (MEC, 2012). Na teoria é um ótimo incentivo para as escolas introduzirem os alunos que necessitam estar na escola e que talvez não possuam escola quilombola na sua região; mas precisamos nos atentar ao fato de que as escolas podem visar o dinheiro e não inserir o aluno de forma que respeite sua cultura ou que não cumpra a Lei citada acima.

No Ceará a Secretaria de Educação trabalha constante com políticas de formação de professores sobre a Cultura Afro-Brasileira, além de trabalhar direto com o auxílio nos quilombos que é de suma importância, pois lá temos a forte representatividade da luta do povo negro, sua resistência, cultura, tradições.

2 DESENVOLVIMENTO

Conhecendo a história sabemos que o conceito de quilombo se alterou com o passar dos anos. Atualmente, após a abolição da escravidão, o seu significado foi modificado; hoje, quando falamos em Quilombo, compreendemos como uma comunidade composta por pessoas descendentes de africanos escravizados que mantêm as tradições culturais e em alguns ainda é possível ver suas tradições religiosas.

As comunidades quilombolas são localizadas tanto em áreas rurais quanto em áreas urbanas, no Ceará existem comunidades Quilombolas nos municípios: Tururu, Porteirias, Horizonte, Crateús, Aquiraz, Pacajus, Coreaú / Moraújo, Quiterianópolis, Tamboril, Tauá, Croata, Araripe, Novo Oriente, Quixadá, Baturité, Ipueiras, Salitre, Tamboril, Aracati (ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL, 2013; ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO DA SEDUC, 2013).

De todas as comunidades registradas no Estado, apenas 42 já foram certificadas pela Fundação Cultural Palmares. Essa Fundação é responsável pela prevenção e promoção da arte e da cultura afro-brasileira e esses certificados fazem com que a comunidade quilombola tenha seus direitos assegurados e tenha acesso a programas



sociais do Governo Federal (FUNDAÇÃO CULTURA PALMARES, 2018). Dados de 2016 mostram que no Ceará possuem em torno de 4.017 famílias, distribuídas em 73 comunidades.

A Secretaria de Educação buscando resguardar as comunidades, trouxe ações prioritárias, como a Primeira que foi um seminário objetivava em trazer conhecimento sobre a Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, para que os professores possam difundir essas informações com os conteúdos na escola. Esse evento ocorre anualmente, com três etapas e conta com a participação dos professores de todo o Estado.

A Segunda ação foi um encontro com os movimentos quilombolas, órgãos atuantes e as Secretarias Municipais. O primeiro encontro foi realizado em 2015, e teve o intuito de discutir o currículo, a legislação com a vontade de sempre trazer melhorias e mais aprofundamento nas lutas, culturas e representatividade.

A Terceira ação foi a implantação e implementação de turmas de alfabetização de jovens e adultos, que recebeu o nome Projeto Luz do Saber, além da alfabetização, e seu outro objetivo é a iniciação do adulto na cultura digital, fazendo com que o adulto obtenha conhecimento de várias formas, a primeira edição ocorreu em 2010/2011. E a Quarta ação está relacionada a reformas e criação de escolas quilombolas que não possuam só o Ensino Fundamental, mas como o Ensino Médio também.

Com relação a última ação citada temos a Escola Estadual Quilombola Maria Luíza da Conceição, criada em 2013 como a primeira escola quilombola para a educação de jovens e adultos, e em 2014 teve sua primeira turma formada, além de também ser a primeira escola da rede estadual. Em 2016 já havia duas solicitações aprovadas para a construção de novas escolas quilombolas em Encantados do Bom Jardim em Tamboril-CE e em São Benedito-CE. Até 2016 haviam 36 escolas públicas Quilombolas Municipais, 1 escola privada localizada em Fortaleza, 1 escola pública estadual localizada em Croata.

Em 2013 havia apenas 30 estabelecimentos sendo todos municipais e somente 2 no meio urbano, ocorreram 3.835 matrículas, sendo 409 na área urbana. Do número total de matrículas 740 foram para a Educação Infantil, sendo 181 em creches e 559 na pré-escola. 2947 no Ensino Fundamental, sendo 1671 nos anos iniciais e 1276 nos anos finais. No Ensino Médio não houve matrículas e no EJA teve 148 matrículas e todas foram para o Ensino Fundamental (SILVA, 2015).

Continuando com os dados referentes a 2013, existiam 2 escolas com apenas uma sala, 11 escolas com 2 salas, 9 escolas com 3 a 5 salas, 8 escolas com 6 a 10 salas e nenhuma escola com mais de 10 salas (SILVA, 2015). Nesse caso vemos a necessidade de outras escolas receberem os alunos quilombolas, para que essas crianças não fiquem sem acesso à escola pela limitação de não possuir uma escola quilombola em sua área ou próximo.



Com relação aos recursos que a escola possui, de 30 escolas apenas 17 possuem biblioteca ou sala de leitura, 8 possuem acesso à internet, 18 possuem laboratórios de informática, apenas 4 são adaptadas para alunos com deficiência e 9 com quadra de esportes (SEDUC, 2013).

Após a leitura dos dados vemos que mesmo com as políticas públicas ainda há muito a ser feito e melhorado, não somente em questão curricular, mas com relação a estrutura escolar pois um aluno que não tem acesso a biblioteca acaba limitando seu conhecimento somente aos livros didáticos.

Em 25 de maio de 2011 foi instalada, em Redenção no estado do Ceará, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Unilab. Entre seus objetivos, está a integração entre o Brasil e os países africanos e também a outros países membros da chamada CPLP, Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, promovendo um intercâmbio cultural, científico e que venha, com isto, desenvolver a região (UNILAB, 2018). Passo esse, muito importante para lembrarmos a luta do povo negro e que esta, ainda não se deu por acabada. Há um longo caminho de conquistas e a sociedade, historicamente, tem uma dívida por tantos anos sem uma política especial que desse igualdade aos povos que por anos foram escravizados, como cita Pereira (2009).

3 PROCESSOS METODOLÓGICOS

Esse projeto se baseia em uma pesquisa explorativa através de sítios eletrônicos como o da Secretaria de Educação, para que pudessem nos fornecer informações preliminares do nosso objeto de estudo, o processo descritivo está incluído através da exposição do tema proposto com o intuito de descrever os seus aspectos e o processo bibliográfica através de artigos, livros e através deles tentando coletar e analisar os dados para melhor entendimento e exposição do assunto.

4 CONCLUSÕES

Com esse trabalho concluímos que há investimentos vindos do MEC, SEDUC, que estão trabalhando projetos para que cada vez mais possam inserir os quilombolas na escola, além de investir na formação dos professores que é um passo muito importante para que os mesmos se sintam inseridos na realidade do aluno e que o aluno não se sinta excluído em nenhum aspecto.

As políticas públicas precisam trabalhar melhor no aspecto de estrutura, para que tanto os jovens quanto os adultos sejam amparados, pois até 2013 não havia Ensino Médio



e para onde esses alunos estavam indo? Muitos podem ter desistido após terminar o Ensino Fundamental e é nisso que precisa ser investido, a ampliação do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, que eles façam uma ponte para que o aluno mantenha os estudos e consiga finalizar.

REFERÊNCIAS

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Diversidade e Inclusão Educacional. **Educação Escolar Quilombola**, 2013. Disponível em: <<https://www.seduc.ce.gov.br/index.php/sistemas/206-desenvolvimento-da-escola/diversidade-e-inclusao-educacional/educacao-escolar-quilombola/11296-educacao-escolar-quilombola>>. Acesso em: 11 out. 2018.

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Notícias 2013. **Educação Quilombola**, 2013. Disponível em: <<https://www.seduc.ce.gov.br/index.php/noticias/192-noticias-2013/7083-governo-inaugura-primeira-escola-quilombola-da-rede-estadual-cearense>>. Acesso em: 11 out. 2018.

BRASIL. Lei. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 10 out. 2018.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. Disponível em: <http://www.palmars.gov.br/?page_id=95>. Acesso em: 10 out. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Professores fazem curso sobre educação quilombola no Maranhão**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32805-educacao-quilombola>>. Acesso em: 10 out. 2018.

PEREIRA, Ilídio Medina. **O debate sobre a política de ação afirmativa para estudantes negros nas universidades públicas brasileiras**. 2009.

SILVA, Tatiana Dias. **TD 2081 – Educação Escolar Quilombola no Censo da Educação Básica**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, abr. 2015.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA. Disponível em: <<http://www.unilab.edu.br/institucional-2/>>. Acesso em: 15 out. 2018.



O PROEJA NO IFRN: UM BALANÇO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO A PARTIR DE DISSERTAÇÕES E TESES (2014-2018)

NOBILE, Vania do Carmo
Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)
vania.nobile@ifrn.edu.br

Eixo temático 8: Políticas públicas e suas modalidades

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a produção do conhecimento sobre o PROEJA no IFRN, no período de 2014 a 2018. A pesquisa, de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica, contempla os resultados encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, nas sete produções, sendo duas teses e cinco dissertações. Depreende-se das pesquisas que o Programa tem acumulado produção do conhecimento ainda incipiente, porém necessária, por ser um campo de conhecimento novo e singular, implicando em aspectos que requerem acompanhamento.

Palavras-chave: Produção do conhecimento. PROEJA. IFRN. Balanço da implantação.

1 INTRODUÇÃO

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade Jovens e Adultos foi institucionalizado por meio do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 e insere-se na confluência de duas modalidades de ensino – a educação de jovens e adultos e a educação profissional e tecnológica – amplas e heterogêneas, historicamente desenvolvidas a partir de experiências educativas de formatos e modalidades diversos e tem entre seus objetivos a elevação da escolaridade e a profissionalização, de jovens e adultos, por meio da oferta de cursos integrados.

Neste contexto, este artigo tem como objetivo analisar a produção do conhecimento sobre o PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) no período de 2014 a 2018.

O percurso metodológico da pesquisa, de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica, uma vez que se ancora no método qualitativo que, segundo Minayo (2014, p. 57), “propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação.”

Outro aspecto a ser considerado na análise qualitativa é que a pesquisa analisa as partes, os fatos, mas sem deixar de relacioná-los com a totalidade, respeitando seus princípios: o da conexão universal dos objetos e fenômenos e o princípio de movimento



permanente e do desenvolvimento. Para tanto, o pesquisador necessita ter uma visão holística da realidade estudada (OLIVEIRA, 2007).

Portanto, para buscar atender o objetivo deste trabalho, esta pesquisa também se caracteriza – do ponto do tipo e do procedimento para coleta de dados – como uma pesquisa bibliográfica, e foi realizada no repositório Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

2 DESENVOLVIMENTO

A implementação das políticas de Educação de Jovens e Adultos, historicamente, vem se pautando em programas, ações e campanhas que, dado ao caráter de descontinuidade, restringiram as possibilidades daqueles jovens e adultos que procuram uma forma de romper com o ciclo de exclusão educacional em que se encontram.

Na mesma esteira, as políticas de educação profissional mostram-se também descontinuadas e com um viés estreito de formação para o mercado de trabalho, aliadas à exploração imposta pelo sistema capitalista e desconsideram a relação entre trabalho e educação como uma mediação entre o homem e a natureza e o trabalho como princípio educativo.

Desta forma, as políticas educacionais destas duas modalidades não têm dado conta das características singulares do jovem e do adulto que interromperam sua trajetória escolar ainda muito cedo, corroborando o que Frigotto (2016, p. 67, grifo do autor) denuncia:

a sociedade brasileira continua mantendo uma dupla negação ao direito social e subjetivo da educação básica. [...] Com efeito, chegamos na segunda década do século XXI [...] e mais da metade dos jovens entre 15 e 24 anos fora da escola, sem concluir a última etapa do ensino médio [...] Dentro destes números cresce o contingente dos que são denominados de **geração nem nem** – Que não estudam e nem trabalham [...] Isto representa 10 milhões de jovens que na realidade estão fazendo alguma coisa, grande parte junto ao trabalho ilegal ou ilícito.

Neste contexto, o Programa Nacional de integração da Educação Básica com a Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) traz, em sua gênese, o desafio de integrar duas modalidades de ensino: educação de jovens e adultos e educação profissional à etapa do ensino médio da educação básica e, diante desse movimento histórico e inovador, “coloca-se ainda outro desafio em um plano mais elevado: a transformação desse Programa em política educacional pública do estado brasileiro.” (MOURA; HENRIQUE, 2012, p. 116), desenvolvido num lugar considerado



de excelência para a Educação Profissional do país, com um público com necessidades específicas e dificuldades latentes.

Para Oliveira e Scopel (2016, p. 131),

importa destacar que os esforços na construção do Proeja, como indução de política pública, buscaram se organizar a partir do princípio da universalização da educação básica integrada à educação profissional para jovens e adultos no ensino fundamental e médio [...] Para os que militam na educação de jovens e adultos, e como fruto das lutas, pela primeira vez, na história, temos a possibilidade de oferta nacional da modalidade no ensino médio de forma integrada à educação profissional, o que contribuiu para ampliar o conceito da EJA.

De fato, o PROEJA se constitui em um importante indicador de ações sistêmicas das políticas de educação para a modalidade de educação de jovens e adultos, tanto no que concerne à oferta quanto no que se refere às concepções e práticas dos profissionais que atuam nos processos de gestão e de ensino-aprendizagem (AZEVEDO; TAVARES, 2015, p. 111).

A partir deste aporte teórico foi realizada uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes da Capes com o descritor "PROEJA", identificando 471 produções. Destas, identificou-se que cinco dissertações e duas teses, desenvolvidas entre 2014 e 2018 tiveram o IFRN como lócus de pesquisa.

Faria (2014) pesquisou os cursos técnicos integrados EJA do Campus Caicó, analisando as causas da desistência e os motivos da permanência de alunos no âmbito do programa.

Ferreira (2014) pesquisou o Curso Técnico Integrado EJA em Alimentos do Campus Currais Novos. Ciente das adversidades de caráter institucional, socioeconômicas, pedagógicas, didáticas e pessoais que incidem na desistência dos alunos, o trabalho buscou indícios que apontam para algum êxito alcançado pelos estudantes e procurou fugir do imobilismo que ameaça as perspectivas de leituras críticas acerca das situações geradoras de fracasso, sistematicamente apontadas para os cursos do Proeja.

Martins (2014) pesquisou o Curso Técnico Integrado EJA em Manutenção e Suporte em Informática do Campus Santa Cruz. Esse trabalho teve como objetivo investigar as concepções de currículo a partir dos sentidos atribuídos pelos estudantes nas suas narrativas, de modo a se comparar por meio dos documentos oficiais, o currículo proposto para o programa, com o currículo implantado pelo IFRN e as narrativas dos estudantes investigados.

Diniz (2014) pesquisou o Proeja FIC por meio do curso FIC Integrado ao Ensino Fundamental EJA de Auxiliar Técnico em Gestão e Qualidade em Serviços, desenvolvido pelo Campus Mossoró, buscando perceber a aderência entre as diretrizes nacionais postuladas para o programa, o instituído no Projeto Pedagógico de Curso e as mediações com o processo gestado no funcionamento do curso em um espaço prisional.



Por fim, Andrade (2016) analisou o Curso Técnico Integrado EJA em Comércio do Campus Natal-Zona Norte, identificando avanços e analisando dificuldades do desenvolvimento do currículo, buscando investigar o currículo prescrito e o realizado para essa modalidade de educação, na tentativa de desvelar se a maneira como o currículo do Proeja foi construído e tem sido implantado atende às demandas e especificidades dos sujeitos beneficiários do programa: o jovem e o adulto.

Em relação às teses de doutoramento foram identificadas duas teses que tiveram o IFRN como lócus da pesquisa.

A primeira defendida por Baracho (2016) analisou o Proeja no Campus Mossoró do IFRN, pesquisando os egressos e docentes do Curso Técnico Integrado EJA em Edificações, delimitando, como categoria de estudo, a formação profissional, a partir da qual foram derivadas as seguintes dimensões de análise: trabalho, formação humana integral e qualificação profissional. Uma das suas constatações na pesquisa diz respeito a identificação de duas tendências de currículo: “uma tendência que preconiza uma formação polivalente necessária ao mundo do trabalho; a outra, porém, se apresenta de forma oposta à anterior, visto que está imbuída das características de uma formação humana integral voltada para uma formação politécnica.” (BARACHO, 2016, p. 40).

Já Cardoso (2018) analisou a desistência de estudantes do Campus Natal Zona Norte e teve como objetivo analisar os obstáculos materiais e simbólicos que provocam a desistência de estudantes do ensino médio do PROEJA. Suas conclusões indicam que a desistência não se resume ao fenômeno da evasão abandono. “A tomada da decisão que leva à desistência envolve um processo longo, tenso e sofrido, que revela como as condições materiais de vida se confundem com os processos psicossociais que estão na base do sofrimento simbólico experimentado pela população investigada.” (CARDOSO, 2018, p. 19).

3 CONCLUSÕES

A produção do conhecimento em Proeja no IFRN, acumulada no período de 2014-2016, ocorreu por meio da produção de teses e dissertações e justifica-se a constituição de um *corpus* de conhecimento científico sistematizado sobre esta temática por se tratar de um campo teórico novo, imbricado nas políticas de Educação de Jovens e Adultos e das de Educação Profissional – duas modalidades de ensino que caminhavam, historicamente, separadas.

A partir do acúmulo produzido especificamente nas dissertações e teses, depreende-se que a produção do conhecimento sobre o PROEJA no IFRN ainda é



incipiente e necessária, uma vez que vários desafios se colocam frente à implementação da política, como pode ser percebido pelas categorias escolhidas para as pesquisas realizadas: currículo, permanência/evasão, formação profissional; implantação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Adilina Freire Jeronimo de. **O currículo do curso de comércio – Proeja no IFRN/Campus Natal Zona Norte**: identificando avanços, analisando dificuldades. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional)–Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

AZEVEDO, Márcio Adriano de; TAVARES, Andrezza Maria B. do Nascimento. Educação de jovens e adultos e educação profissional no Brasil: caminhos e descaminhos no contexto da diversidade. **HOLOS**, v. 4, p. 107-118, ago. 2015. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3182>>. Acesso em: 01 maio 2018.

BARACHO, Maria das Graças. **Formação profissional para o mundo do trabalho: uma travessia em construção?** 2016. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

BRASIL. Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm>. Acesso em: 01 maio 2017.

CARDOSO, Cícera Romana. **Obstáculos materiais e simbólicos da desistência de estudantes/PROEJA/IFRN**: um estudo à luz da teoria das representações sociais e da praxiologia de Pierre Bourdieu. 2018. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Banco de Teses e Dissertações da CAPES**. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>>. Acesso em: 01 mai. 2018.

DINIZ, Ana Lúcia Pascoal. **Proeja Fic/fundamental no IFRN-Campus Mossoró**: das intenções declaradas ao funcionamento de um curso em espaço prisional. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

FARIA, Débora Suzane de Araújo. **O Proeja ensino médio no IFRN-Campus Caicó**: causas da desistência e motivos da permanência. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

FERREIRA, Rejane Gomes. **Os estudantes do Proeja no IFRN**: a contribuição de seus arranjos culturais para a permanência no Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Alimentos. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Uma década do Decreto nº 5.154/2004 e do Proeja: balanço e perspectivas. **HOLOS**, v. 6, p. 56-70, out. 2016. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4984/1569>>. Acesso em: 01 mai. 2018.



MARTINS, Francy Izanny de Brito Barbosa. **Narrativas sobre o curso técnico em manutenção e suporte em informática no IFRN**: revelações e contradições entre concepção e efetivação do currículo. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2014.

MOURA, Dante H.; HENRIQUE, Ana L. S. Proeja: entre desafios e possibilidades. **HOLOS**, v. 2, p. 114-129, maio 2012. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/914/536>>. Acesso em: 21 set. 2017.

OLIVEIRA, Edna Castro de; SCOPEL, Edna Graça. Uma década do PROEJA: sua gênese, balanço e perspectivas. **HOLOS**, v. 6, p. 120-144, out. 2016. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4984/1569>>. Acesso em: 01 mai. 2018.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.



POLÍTICA PÚBLICA DE SOCIOEDUCAÇÃO: A TRANSFORMAÇÃO DO CAMPO DE ESTÁGIO EM CAMPO DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

PAULA, Ana Camila Ribeiro de
Universidade Federal do Ceará (UFC)
93anacamila@gmail.com

BEZERRA, Leila Maria Passos de Souza
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
leila.passos@uece.br

Eixo temático 8: Políticas públicas e suas modalidades

RESUMO

O trabalho objetiva apresentar parte dos resultados obtidos no TCC que teve como tema a política pública de socioeducação. Será exposto o processo de construção do campo de investigação científica. Foi realizada pesquisa qualitativa, a partir da pesquisa de campo, bibliográfica e documental. A socioeducação cearense passa por intensos conflitos que resultaram no seu reordenamento no decorrer do ano de 2016. Assim, tornar pública essa temática é imprescindível para o processo de garantia desses direitos de adolescentes, como preconiza o ECA.

Palavras-chave: Estágio. Pesquisa. Socioeducação.

1 INTRODUÇÃO

Os centros educacionais do Estado do Ceará estiveram diretamente vinculados à Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social¹ (STDS) até o início de junho de 2016. Estavam sob a gestão da Coordenadoria de Proteção Social Especial, este setor era responsável por atender os/as adolescentes autores (as) de ato infracional. Porém, com a Lei nº 16.040 de 28 de junho de 2016, foi criada a Superintendência Estadual de Atendimento Socioeducativo (SEAS), órgão agora responsável pela execução e gestão do sistema socioeducativo no Estado, com fins ao seu reordenamento.

Assim, objetivo principal deste artigo é discorrer sobre o meu primeiro contato com a socioeducação, que partiu de uma vivência de estágio com duração de cinco meses (outubro de 2014 a março de 2015), e provocou diversos sentimentos, desde angústias a entusiasmos, e aprendizados, que culminaram na produção acadêmica intitulada “Conselho Estadual de Direitos da Criança e do Adolescente e medida socioeducativa de privação de liberdade no Estado do Ceará: as perspectivas de conselheiros (as) de direitos”. Esses momentos foram registrados em diários de campo apresentados na disciplina de Estágio Supervisionado I, no curso de Serviço Social, da Universidade Estadual

¹ A Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social, lei nº 13.875, de fevereiro de 2007.



do Ceará (UECE). A opção por pesquisar as medidas socioeducativas no Estado do Ceará, principalmente a de privação de liberdade, partiu do período de estágio no Centro Educacional São Miguel² (CESM). A partir deste momento, a temática em foco passou a me instigar enquanto pesquisadora, tendo em vista os atendimentos realizados no Serviço Social no CESM.

Dessa maneira, a pesquisa realizada teve natureza qualitativa, foi realizado pesquisa de campo, bem como documental e bibliográfica, com o registro sistemático em diários de campo e a observação participante. A seguir será discorrido como o estágio supervisionado tornou-se imprescindível para amadurecer o campo de investigação científica, tornando o processo de ensino-aprendizagem formador de conhecimento.

2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO E CAMPO DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

Cheguei ao Centro Educacional São Miguel no dia 28 de outubro de 2014. Fui encaminhada pela STDS, após participar da seleção para estagiários (as) 2014.2, realizada pelo Laboratório de Inclusão,³ núcleo responsável pelo estágio universitário nesta secretaria. O ambiente não me causou nenhum espanto, apesar das cores mortas, da estrutura grosseira e do número elevado de homens que ali trabalhavam. Logo fui apresentada à minha supervisora de campo, assistente social que trabalhava na referida instituição e à outra estagiária do setor. Ambas me apresentaram o funcionamento do Serviço Social no CESM, mostrando os instrumentais utilizados nos atendimentos às famílias e aos adolescentes, como também, os prontuários e as atribuições da profissão na instituição.

As inquietações afloraram com as minhas aproximações ao cotidiano na instituição. O entusiasmo foi se transformando em angústias, questionamentos e desconfortos. Pude perceber que o grande fluxo de pessoas entrando e saindo da sala do Setor Social gerava certo incômodo na hora dos atendimentos sociais, pois as famílias e os adolescentes sentiam-se intimidados⁴ a conversar, de forma a comprometer, também, o sigilo necessário daqueles diálogos. A dinâmica de atendimento variava de acordo com o número de famílias que chegavam ao Centro.

Os adolescentes admitidos no CESM eram encaminhados pela Delegacia da Criança e do Adolescente (DCA). Quando chegavam à Unidade, passavam por uma triagem em que se era levada em consideração suas idades. O CESM só trabalhava com adolescentes de 16 a 21 anos em cumprimento da medida socioeducativa de internação

² O CESM é uma unidade de internação provisória masculina, faixa etária de 16 a 21 anos, capacidade para 60 internos.

³ O LI possui uma visão crítica sobre o que são os direitos humanos, compreendendo e buscando intervir nessa realidade.

⁴ A presença de outras pessoas, causava desconforto e inibia a fala daqueles (as) que estavam em atendimento.



provisória (ECA, Art.108), ou seja, quando ainda estavam sob suspeita do ato cometido. Os demais adolescentes não inseridos nesta faixa etária eram realocados para outras unidades de internação provisória, que eram localizadas no mesmo complexo, a saber: Centro Educacional São Francisco (CESF) e Centro Educacional Passaré.

Contudo, esta realidade mudou no decorrer dos meses de novembro e dezembro de 2014, considerando a superlotação, a ausência de atividades pedagógicas, as rebeliões e a defasagem no número de socioeducadores encontrados nos Centros Educacionais de Internação. No dia 12 de novembro de 2014, através de uma Ação Civil Pública emitida pela Defensoria Pública Geral do Estado do Ceará (DPGE-CE), houve a interdição provisória e parcial do Centro Educacional Patativa do Assaré (CEPA) e do Centro Educacional Cardeal Aloísio Lorscheider (CECAL). Assim, com a interdição destas Unidades mencionadas, o CESH passou a admitir adolescentes em cumprimento de internação e de sanção (ECA, Art.121).

Em março de 2015, já constavam, no CESH, 200 internos. Notei que, com a superlotação do Centro, excedendo sua capacidade máxima, inviabilizava a garantia de direitos desses adolescentes. Afinal, o CESH não dispunha de recursos físicos e humanos para sua execução. O que vai de encontro à proposta dos programas de atendimento contidos no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).⁵ Além de não ser garantido acesso às demais políticas públicas, com exceção da saúde que, limitada à sua perspectiva de doença, era trabalhada, mas deixava a desejar em seu caráter preventivo. Era comum, no cotidiano desta Unidade, a prática de violências física e psicológica contra os adolescentes, perpetradas pelos socioeducadores. Existia uma sala no CESH – chamada de “tranca” – na qual só possuía um batente de concreto, era escura e não havia nenhum tipo de higienização. Os adolescentes eram levados para este local, supostamente com o intuito de serem “castigados” por “mau comportamento”. Essas problemáticas foram denunciadas nos Relatórios de Inspeção das Unidades de Internação do Estado do Ceará, realizado pelo Fórum Permanente de Organizações Não Governamentais de Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes (Fórum DCA), junto a outros atores do Sistema de Garantia de Direitos.

A situação estava bastante complicada, não só no CESH, mas em todos os outros Centros Educacionais de Fortaleza que estavam, à época, com sua capacidade extrapolada. Fazia-se urgente a contratação de profissionais capacitados para trabalhar com adolescentes em conflito com a lei, que compreendam que a prática da punição só aguçarà mais ainda a situação de violação de direitos que aqueles adolescentes

⁵ Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Sobre os programas de privação de liberdade ver Seção III da referida lei.



se encontravam. Faz-se necessário a efetivação do SINASE, bem como a garantia da materialização das demais políticas sociais que devem agir conjuntamente com as medidas socioeducativas, tais como moradia, saúde, educação, lazer, cultura; garantindo, assim, a efetivação da política de socioeducação.

3 CONCLUSÕES

Foi a partir dessa vivência intensa de estágio que as primeiras inquietações acerca da temática, em tela, surgiram e com elas, a necessidade de compreender, produzir sobre e problematizar as medidas socioeducativas no Estado do Ceará. A sensação era de que precisava tentar sistematizar todos esses sentimentos e apreensões. Dialogar com os adolescentes e com suas famílias era confortável e prazeroso, apesar da densidade de informações que conseguia obter durante a fase de estágio. Entretanto, a situação do decorrer do ano de 2015 e 2016 agravou-se e a entrada nas Unidades tornou-se dificultosa, quando não impedida. Assim, a partir das disciplinas de pesquisa, em Serviço Social, amadureci meu olhar sobre as medidas socioeducativas e sobre os órgãos de controle social da política de socioeducação. Direcionei meu olhar investigativo a apreensão de como vem sendo realizado o processo de monitoramento, fiscalização e avaliação da política pública em questão pelo Conselho Estadual de Direitos da Criança e do Adolescente Cearense (CEDCA). A partir disso, esses elementos me levaram a refletir e analisar como as medidas socioeducativas de privação de liberdade estão sendo executadas no Estado do Ceará, sob o ponto de vista de conselheiros (as) de direitos da criança e do adolescente, especificamente os representantes da sociedade civil do CEDCA. Este Conselho objetiva garantir o controle social das ações públicas governamentais e não governamentais, a normalização da Política de Atendimento dos Direitos da Criança e do Adolescente e a articulação, mobilização e advocacy, de relação a todo o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente, conforme explicitado no ECA (1990).

Destaco a relevância da realização dessa pesquisa, compreendendo a situação vivida nos centros educacionais de privação de liberdade do Estado do Ceará na atualidade, sendo imprescindível o retorno, à sociedade, dos dados coletados no decorrer do processo, para que seja elemento a contribuir para futuras análises históricas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da criança e do adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 1990.



BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília, DF, jun. 2006.

CEARÁ. **Cada vida importa**: Relatório Final do Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Ceará, 2016.

CEARÁ. Conselho Estadual de Direitos da Criança e do Adolescente – CEDCA. **Diário Oficial**, Ceará, 1991.

CEARÁ. Superintendência de Atendimento Socioeducativo – SEAS. **Diário Oficial**, Ceará, 2016.

FÓRUM DCA. **4º Relatório de Monitoramento do Sistema Socioeducativo do Ceará**: Meio Fechado, Meio Aberto e Sistema de Justiça Juvenil. Fortaleza-CE: Fórum DCA, 2017.

FÓRUM DCA. **Monitoramento do Sistema Socioeducativo**: diagnóstico da privação de liberdade de adolescentes no Ceará. Fortaleza-CE: Fórum DCA, 2011.

FÓRUM DCA. **Monitoramento do Sistema Socioeducativo**: Liberdade assistida, privação de liberdade e Sistema de Justiça. Fortaleza-CE: Fórum DCA, 2014.

FÓRUM DCA. **Relatório de inspeções**: Unidades de internação do Sistema Socioeducativo do Ceará. Fortaleza-CE: Fórum DCA, 2016.

MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS. **Levantamento Anual de Adolescentes em Cumprimento de medida socioeducativa**. Brasília, DF: Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República. 2015. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/pdf/SinaseLevantamento2011.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.



TECNOLOGIAS DA GEOINFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO ASSISTIVAS E INCLUSIVAS APLICADAS AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

JOHAN, Redner
Universidade Federal do Ceará (UFC)
rednerjohan@alu.ufc.br

COELHO, Fabrício Rodrigues
Universidade Federal do Ceará (UFC)
fabriciocoelho2401@gmail.com

Eixo temático 8: Políticas públicas e suas modalidades

RESUMO

A aplicabilidade das novas tecnologias da geoinformação e comunicação na contextualização da Educação Especial na perspectiva inclusiva, cooperam para facilitar as relações de percepção de mundo, indicando o acesso igualitário aos conhecimentos que são força motriz no processo de formação do Ser humano. O amplo paiol dos apetrechos geotecnológicos, atrelado às novas propostas didáticas, motivam uma rede de apoio entre familiares, professores, e gestores pedagógicos, expandindo a esfera escolar e encorajando relações de unidade social.

Palavras-chave: Tecnologias assistivas. Geotecnologias. Inclusão. Educação especial.

1 INTRODUÇÃO

A incrível potência do ser humano em procurar soluções que de início, se compunha apenas de arsenais limitados e restrito acesso à escrita e números, em contrapartida da sua inexorável capacidade de observação do meio espacial, tornaram-se uma força motriz na propulsão dos desenvolvimentos e instrumentos geotecnológicos. De uma maneira geral, Rosa (2005, p. 81) revela que as geotecnologias são um conjunto de tecnologias para coleta, processamento, análise e oferta de informações com referência geográfica. Dentre as geotecnologias podemos destacar: sistemas de informação geográfica, cartografia digital, sensoriamento remoto, sistema de posicionamento global e a topografia.

A educação brasileira no período de redemocratização, através da Constituição de 1988, delineou um cenário desafiador no que diz respeito às perspectivas pedagógicas contemporâneas, abrindo futuros caminhos para a inserção das tecnologias no âmbito estudantil. No artigo 206, a Carta Magna explicita como um dos princípios para a educação no Brasil, “[...] a gestão democrática do ensino público.” Por este ângulo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) aprovada em 1996, saiu na defesa de novas políticas públicas



mais amplas e inclusivas. Onde, “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.” (BRASIL, 1996).

Em 2001, despontam as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, no qual seu artigo 227 põe se destaca como vanguarda na valorização das diferenças. Além disso, o público-alvo desta modalidade pedagógica conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Decreto N.6.571/2008, considera que tanto alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, quanto Alunos com Deficiência, precisam ser valorizados e vistos com atenção especial.

A ideia da inclusão é mais do que somente garantir o acesso à entrada de alunos e alunas nas instituições de ensino. O objetivo é eliminar obstáculos que limitam a aprendizagem e participação discente no processo educativo. De modo geral, “o termo educação inclusiva supõe a disposição da escola em atender a diversidade total das necessidades de cada aluno nas escolas comuns.” (SARTORETTO; BERSCH, 2018). Desta forma, ao examinar estes contrastes, Rodrigues (2017) defende que a inclusão promove a diversidade.

A urgente inevitabilidade de uma gestão participativa que possa integrar a construção de uma Escola Inclusiva se dá em um talhe mais homogêneo, por meio da aplicação das Tecnologias Assistivas, um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de Recursos e Serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida, o mais independente possível e inclusão. Na escola, pode se entender como sendo os materiais escolares e pedagógicos acessíveis, a comunicação alternativa, os recursos de acessibilidade ao computador, os recursos para mobilidade, localização, a sinalização, o mobiliário que atenda às necessidades posturais, entre outros (SARTORETTO; BERSCH, 2018).

A escola também assume esse papel importante em manter, por exemplo, um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncionais que consiste em um amparo suplementar que “ proporcionando um ensino adaptado e diferente para todos, no qual os estudantes possam ter condições de aprender ludicamente, segundo suas próprias capacidades, sem discriminações e segregações.” (ROPOLI et al., 2010).

Nesse contexto, a Geografia se apresenta como importante ferramenta capaz de favorecer as Tecnologias Assistivas em consonância com as Tecnologias da Geoinformação, objetivando contribuir de forma significativa e dinâmica para o desenvolvimento de novos métodos capazes de ampliar o saber no cotidiano vivido pelo estudante, através de



formas interativas de analisar o espaço geográfico e suas especificidades, sem precisar “sair” da sala de aula.

Em 2011, o Governo Federal decreta o plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE) com o intuito de endossar a eliminação de empecilhos no processo de escolarização dos estudantes com deficiência, proporcionando um panorama “[...] que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.” (SEESP/MEC, 2008).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) em parceria com as Tecnologias Assistivas, atentam ao princípio que, o primeiro passo para realizar uma aula especializada não é “taxar” e nem descrever a deficiência do aluno, mas é partir de sua realidade para construir uma nova forma de ensinar.

2 OBJETIVOS

Especificamente, para atingir os objetivos traçados, o intento é conceber dinâmicas nas técnicas de mapeamento e localização, tendo como foco o desenvolvimento nas dimensões cognitivas, socioafetivas e da comunicação, fazendo uso de:

- a) softwares para a produção de mapas digitais, incentivando a percepção na localização de sua casa, parque ou algum ambiente que faz parte do seu cotidiano.
- b) visualização do globo terrestre através do Google Earth.
- c) confecção de bússolas artesanais com imã; rosa dos ventos criada com cartolina e lápis de cores, assim como lunetas, e planetas da nossa galáxia com bolas de isopor.
- d) brincadeiras lúdicas com GPS (procurar brinquedos escondidos).
- e) demonstrações aéreas com Drones. Do mesmo modo, a utilização de fotografias e imagens de satélite, através do Google Maps na confecção mapas tácticos, e sonoros, que fazem a áudio descrição e permitem a localização da região do mapa que ele está explorando, utilizando a audição como canal de aprendizagem.
- f) montagem das características do relevo terrestre através de colagens de folhas, rochas, e outros materiais em cartolina, instigando o contato com texturas fino/espesso, liso/áspero e alto/baixo.



- g) viabilizando o Teclado Virtual para Escrita na Língua de Sinais, bem como o emprego do Papel Microcapsulado na fusora Térmica, na produção da matriz tátil (Libras) em mapas produzidos em papel comum, tamanho A4, mostrando as divisões dos estados brasileiros.
- h) criação de pranchas de comunicação alternativa, com dinâmicas lúdicas, associando paisagens, países ou bandeiras (símbolos gráficos representativos) a uma mensagem específica, assim como a construção de Pranchas de comunicação temáticas, onde os alunos possam participar de atividades de interpretação geográfica.
- i) a estimulação da criatividade artística através de Pinturas em tela, Mapa Mundi, paisagens em geral, auto retrato etc., suscitando as suas potencialidades sensorio-motoras, perceptivas e cognitivas.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente análise investigativa se baseia em uma minuciosa pesquisa bibliográfica de caráter exploratório, descritivo e analítico, fundamentando sua interperação através do Estudo de Caso, mas especificamente no que compete a ideia do “Estudo de Caso Coletivo” (YIN, 2010). A pesquisa, de abordagem qualitativa, contou com instrumentos de coleta e análise de dados que partiu de pressupostos que, de forma geral, refletem os sentimentos, percepções, intenções e comportamentos dos indivíduos.

4 APORTES TEÓRICOS E DISCUSSÕES

Com base nas discussões referendadas e examinadas ao longo da pesquisa, tanto pelo embasamento das leis jurídicas, como dos pesquisadores gabaritados no assunto, haja vista que os projetos de educação inclusivos se tornam consistentes e democráticos, quando partem de ações contínuas e comprometidas por meio de logísticas políticas, estudantis, pedagógicas, familiares, envolvendo toda a comunidade escolar, inseridas portanto em um eixo onde as dimensões nascem primeiramente da essência “aprendizagem” (Figura 1).

Figura 1 – As dimensões de um projeto educacional inclusivo



Fonte: Instituto Rodrigo Mendes (2018).

As Tecnologias da Geoinformação, dentro das discussões apresentadas, suscitam uma gama de oportunidades na expansão do ensino-aprendizagem, na medida em que ajudam e aprimoram os ambientes escolares mais atrativos e porque não dizer, desafiadores tanto para alunos quanto para professores.

O docente que atuará na área, merece e precisa de um devido apuro e incentivo para lidar com esta diversidade. Saber manusear os recursos tecnológicos, relacionando-os com os conteúdos da geografia, seu espaço local, sua visão cultural e científica de mundo, ajudam a edificar estas perspectivas e efetivam a inclusão e alfabetização.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Tecnologias Assistivas e as Geotecnologias da Informação e Comunicação, garantem para a sala de aula materiais que, sendo colocados de maneira didática, envolvem a ludicidade, bem como, a transversalidade e interdisciplinaridade. Assim, no ensino de geografia, através das Tecnologias Assistivas, é possível a ação construtiva de mapas tácteis e sonoros, bússolas artesanais e o engendramento nas imagens de satélite e softwares que de uma maneira revolucionária, o que deixa uma marca positiva na preparação de aulas inclusivas pois, "muitos, nunca antes, ou timidamente, haviam posto o ensino da geografia dentro deste contexto." (RODRIGUES, 2017).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 05 out. 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 15 out. 2018.



BRASIL. Decreto n. 6.571 de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 set. 2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 15 out. 2018.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Lei n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15 out. 2018.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **O que é educação inclusiva?** Disponível em: <<http://diversa.org.br/educacao-inclusiva/o-que-e-educacao-inclusiva>>. Acesso em: 15 out. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, 17 ago. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. **Atendimento educacional especializado**: aspectos legais e orientações pedagógicas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursosmultifuncionais&Itemid=30192>. Acesso em: 15 out. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Acesso em: 15 out. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 15 out. 2018.

RODRIGUES, David. As tecnologias de informação e comunicação em tempo de educação inclusiva. In: GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao (Org.). **As Tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/as-tecnologias-nas-praticas_e-book.pdf>. Acesso: 15 out. 2018.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. A Escola Comum Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7103-fasciculo-1-pdf&Itemid=30192>. Acesso: 15 out. 2018.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita. **Assistiva: Tecnologia e Educação**. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/>>. Acesso em: 15 out. 2018.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita. **O que é Tecnologia Assistiva?** Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>>. Acesso em: 15 out. 2018.



ROSA, Roberto. Geotecnologias na Geografia aplicada. **Revista do Departamento de Geografia**, v. 16, 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rdg/article/view/47288>>. Acesso em: 15 out. 2018.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

