



Editora Unoesc

ISSN 2527-2543

SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO

**Avaliação educacional, prestação de contas
e responsabilização (accountability)
em contextos ibero e latino-americanos**

**Auditório Jurídico da Unoesc
Campus I Joaçaba**

Dias 22 e 23 de maio de 2017

Organização



PPGED
Programa de Pós-Graduação
em Educação



Apoio



INEP
Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais

@npae
Seção Santa Catarina



© 2017 Editora Unoesc
Direitos desta edição reservados à Editora Unoesc
É proibida a reprodução desta obra, de toda ou em parte, sob quaisquer formas ou por quaisquer meios, sem a permissão expressa da editora.
Fone: (55) (49) 3551-2000 - Fax: (55) (49) 3551-2004 - www.unoesc.edu.br - editora@unoesc.edu.br

Editora Unoesc

Coordenação
Débora Diersmann Silva Pereira - Editora Executiva
Projeto Gráfico: Simone Dal Moro
Capa: Daniely Akemi Terao Guedes

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S471a	Seminário internacional de políticas públicas em Educação (1. : 2017 : 22 e 23 mai.: Joaçaba, SC). Anais do I Seminário Internacional de políticas públicas em educação / Universidade do Oeste de Santa Catarina. – Joaçaba, SC: Ed. Unoesc, 2017. 96 p. ; 23 cm ISSN 2527-2543 Inclui bibliografias Tema: Avaliação educacional, prestação de contas e responsabilização (accountability) em contextos ibero e latino-americanos. 1. Educação – Estado. 2. Avaliação educacional. I. Título. CDD 370
-------	--

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
Genesio Téo

Pró-reitor de Graduação
Ricardo Marcelo de Menezes

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

Diretora Executiva da Reitoria
Lindamir Secchi Gadler

Conselho Editorial

Fabio Lazzarotti
Débora Diersmann Silva Pereira
Andréa Jaqueline Prates Ribeiro
Jovani Antônio Steffani
Eliane Salette Filippim

Carlos Luiz Strapazon
Marilda Pasqual Schneider
Claudio Luiz Orço
Maria Rita Nogueira
Daniele Cristine Beuron

A revisão linguística é de responsabilidade dos autores.

SUMÁRIO

COMISSÃO ORGANIZADORA	9
COMITÊ CIENTÍFICO	9
APRESENTAÇÃO	11
PROGRAMAÇÃO	13
EIXO TEMÁTICO 1	
POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA	15
A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL: PROGRAMAS DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	17
AS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA NO BRASIL: DESAFIOS E INTENCIONALIDADES	21
A MATEMÁTICA NAS VERSÕES DAS PROPOSTAS CURRICULARES CATARINENSES (DES) APROXIMAÇÕES (1991 – 2014)	27
A RELAÇÃO ENTRE OS INDICADORES EDUCACIONAIS E OS INDICADORES DE RENDA: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE NOVO HAMBURGO/ RS (2005-2013)	31
AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO: O QUE MOSTRAM OS DOCUMENTOS DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL E DE SANTA CATARINA (2010-2014)	35
AVALIAÇÃO DE CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA EM UMA UNIDADE EDUCATIVA PÚBLICA DE FLORIANÓPOLIS (SC)	39
AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: DESDOBRAMENTOS NO DIA A DIA DA GESTÃO DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE CANOAS/ RS (2009-2012).....	43
AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONDICIONANTES HISTÓRICOS	47
AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: POR ONDE CAMINHAM AS PESQUISAS?	51
ESTADO AVALIADOR E ESTADO FORMADOR A PROVA BRASIL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA ANÁLISE DOS RESULTADOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE LAGES/ SC NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA – SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	55
INICIATIVAS MUNICIPAIS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS: UM ESTUDO EM 125 MUNICÍPIOS BRASILEIROS	59
O ENEM COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	61
O PAPEL DO ENSINO DA MATEMÁTICA EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO DO CIDADÃO	65
O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: DIÁLOGOS E REFLEXÕES	69
POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO ESTADO DO TOCANTINS: REPERCUSSÕES NAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO	73
ORGANISMOS INTERNACIONAIS E AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA ...	77

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E INDICADORES DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	81
POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: LIMITES E POSSIBILIDADES	85
PROVA BRASIL DE MATEMÁTICA DO 9º ANO NO CONTEXTO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS	89
A AVALIAÇÃO NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024): EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS...	93

EIXO TEMÁTICO 2

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	97
O PERFIL DO ALUNO INGRESSANTE NO ENSINO SUPERIOR SOB A ÓTICA PSICOPEDAGÓGICA.....	99
A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A PRODUÇÃO RECENTE EM TESES E DISSERTAÇÕES (2014 – 2016).....	103
A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: OS FOCOS DE PESQUISA.....	107
A PERSPECTIVA DO DIREITO À EDUCAÇÃO E A QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR.....	111
AVALIAÇÃO DE UNIVERSIDADES: INDICADORES CONDICIONANTES DO PROCESSO EM RANKINGS	115
INSTITUIÇÕES COMUNITÁRIAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO OESTE CATARINENSE: UMA ANÁLISE PARA ALÉM DO DISCURSO DO ESTADO NEOLIBERAL	119
JOGO DE INTERESSES NA ELABORAÇÃO, EFETIVAÇÃO E AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR ENTRE 2003 E 2014	123
NÍVEL DE CONHECIMENTO DE ACADÊMICOS INGRESSANTES EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR COMUNITÁRIA EM TRÊS ÁREAS DO CONHECIMENTO	127
O PAPEL DA AUTO AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO FUNDAMENTO DAS PRÁTICAS DE GESTÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS	131
POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DA REFORMA DO ESTADO AO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES)	135
POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O ESTADO AVALIADOR PÓS-LDB 1996	139
POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TENDÊNCIAS CURRICULARES NA FORMAÇÃO DO UNIVERSITÁRIO/A VISÃO DOS DOCENTES E DOS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNOESC CAMPUS DE SÃO MIGUEL D´ OESTE.....	143
POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA CONTEMPORANEIDADE: UM ESTUDO DAS METAS E DIRETRIZES DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2001 A 2011 E DE 2014 A 2024	147
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E ESTADO DE BEM ESTAR SOCIAL (<i>WELFARE STATE</i>)	151
POSSIBILIDADES E IMPACTOS DO DESEMPENHO ACADÊMICO NO EXAME NACIONAL DO ENSINO SUPERIOR (ENADE) PARA A AÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE EM LAGES/ SC – 2004 A 2014	155
PRODUTIVISMO ACADEMICO NAS PESQUISAS DE ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO DE LITERATURA	159
TRABALHOS APRESENTADOS NA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED) NO GT DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (2010 A 2015)	163
PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2001-2011) E PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024): REVISÃO DE LITERATURA.....	167

EIXO TEMÁTICO 3

ACCOUNTABILITY EM EDUCAÇÃO..... 171

ITINERÁRIOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: NA BUSCA PELA GARANTIA DO DIREITO UNIVERSAL DE 0 A 5 ANOS 173

A IMPORTÂNCIA DE PESQUISAR RAZÕES DA EVASÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, VISANDO A “ACCOUNTABILITY” EM EDUCAÇÃO..... 177

FUNDO DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL (FIES): ALCANCE E LIMITAÇÕES EM SUA AVALIAÇÃO 181

PRESTAÇÃO DE CONTAS E CONTROLE SOCIAL: SOBRE O DEBATE ACADÊMICO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO (2011-2015)..... 185

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA: UMA ANÁLISE DOS DADOS DO CENSO DO INEP TENDO COMO BASE DE DISCUSSÃO A “ACCOUNTABILITY” EM EDUCAÇÃO..... 189

TRABALHO E EDUCAÇÃO NO PROCESSO IMIGRATÓRIO E EMIGRATÓRIO DE HAITIANOS NO BRASIL 193

EIXO TEMÁTICO 4

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE..... 197

CONSELHO DE CLASSE: INSTÂNCIA DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO..... 199

A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS E PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS 203

A LDBEN/1996 E A FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA ATUAR COM CRIANÇAS DE 0 A 10 ANOS (INFÂNCIA). 207

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO: UMA REFLEXÃO DOS CONCEITOS E FUNÇÕES..... 211

AVALIAÇÃO DO CONTEÚDO OU AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO: O QUE SE DESTACA NA PRÁTICA EDUCATIVA? 215

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL COMO UM DIREITO A QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR 219

AVALIAÇÃO: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E CONCEITUAIS 223

ENSINO E APRENDIZAGEM: UMA RELAÇÃO PERMEADA POR AFETOS 227

OFICINA DE ANATOMIA E FISIOLOGIA DO SISTEMA REPRODUTOR COMO PRÁTICA DE SEXUALIDADE DO PIBID NA ESCOLA..... 231

DOCÊNCIA COMO BASE E IDENTIDADE DO CURSO DE PEDAGOGIA: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS CATARINENSES..... 235

ENSINO HÍBRIDO: NOVAS PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO..... 239

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E REGGIO EMILIA: DIFERENÇAS E APROXIMAÇÕES 243

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UMA BREVE DISCUSSÃO..... 247

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS 251

INCLUSÃO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: COMPLEXIDADES PERTINENTES AO TRABALHO DOCENTE 255

O TRABALHO DOCENTE DIANTE DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO 261

OS DESAFIOS DE AVALIAR A APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR..... 265

OS DESAFIOS PROFISSIONAIS PARA A ATUAÇÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE).....	267
SOBRE A PERFORMATIVIDADE COMO TECNOLOGIA DE CONTROLE E DE MERCANTILIZAÇÃO DO PROFESSOR ESCOLAR.....	271
TENDÊNCIAS CURRICULARES PARA O CURSO DE DESIGN: UMA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DA UNOESC – XANXERÊ	275

EIXO TEMÁTICO 5

REGULAÇÃO, AVALIAÇÃO, CURRÍCULO E QUALIDADE EDUCACIONAL	279
INTERDISCIPLINARIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE COMO DESAFIOS E POSSIBILIDADES	281
NA EDUCAÇÃO INFANTIL	281
CONSIDERAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO EXTERNA NO BRASIL.....	285
IMPLICAÇÕES DA PROVA BRASIL EM ANO DE CICLO AVALIATIVO.....	289
A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA	293
A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NUMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA.....	297
AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O CURRÍCULO INTEGRADO NA BUSCA DA IDENTIDADE DO CAMPO.....	301
AS LEIS DE INCLUSÃO SOB UMA PERSPECTIVA DE MELHORIAS E AVANÇOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA..	305
AS POLÍTICAS PÚBLICAS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ESTÃO INTERLIGADAS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	309
AVALIAR EM BUSCA DA QUALIDADE	313
CONSELHOS ESCOLARES: ESPAÇO DE REPRESENTAÇÃO PARTICIPATIVA.....	317
CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DISCUTINDO O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO ..	321
EDUCAÇÃO, CINEMA E DIFERENÇA: APROXIMAÇÕES ENTRE A LEI 13.006/14 E A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA	325
ENTRE APARÊNCIA E ESSÊNCIA: REGULAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA EM SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO	329
ESTUDO DAS POLÍTICAS REGULATÓRIAS DE GARANTIA DOS DIREITOS À EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA NO CONESUL: DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DO DIREITO À EDUCAÇÃO.....	333
EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR MEDIANTE A APLICAÇÃO DO MÍNIMO E DO BÁSICO	337
O PRONATEC NO CONTEXTO ATUAL: INTERFACES DE UMA POLÍTICA PÚBLICA	341
OS FUNDAMENTOS ÉTICOS DA ESCOLA SEM PARTIDO – CONCLUSÕES PRELIMINARES.....	345
PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: REFLEXÕES ACERCA DA QUALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INFÂNCIA.....	349
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): UMA ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DOS FORMADORES	353
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E FONOAUDIOLOGIA: RELAÇÕES POSSÍVEIS.....	357
POLÍTICAS EDUCACIONAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESPORTE E LAZER: ALGUNS CONCEITOS E CONTRIBUIÇÕES.....	361

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): REALIDADE E DESAFIOS.....	365
POSTURA REFLEXIVA EM SALA DE AULA.....	369
O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): UM ESTADO DA ARTE	373
PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA: A DIVERSIDADE COMO PRINCÍPIO FORMATIVO NO CURRÍCULO ESCOLAR.....	377
PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA: UMA REVISÃO DE LITERATURA.....	381
REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA COM BASE NOS SISTEMAS DE ENSINO APOSTILADO	385
REGULAÇÃO DO ESTADO E EDUCAÇÃO: REPERCUSSÕES SOBRE A FORMAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE	389

EIXO TEMÁTICO 6

SISTEMAS NACIONAIS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.....	393
AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	395
AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PAÍSES LATINO AMERICANOS: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS ORIENTADORES EDUCACIONAIS DO EQUADOR, PERU E URUGUAI?	399
INDICADORES DE QUALIDADE E SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: UM ESTADO DA ARTE DOS ESTUDOS REALIZADOS NO BRASIL ENTRE 2012 E 2016	403
O MARCO REGULATÓRIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO EM DIREITO: UMA ANÁLISE SOBRE OS PRECEITOS PEDAGÓGICOS DA RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 09/2004	407
O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR COMO INDICADOR DE QUALIDADE	411
PERCEPÇÕES HISTÓRICAS DO INEP: UMA ANÁLISE DA SUA REPRESENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO BRASIL	415

COMISSÃO ORGANIZADORA

Marilda Pasqual Schneider (Unoesc/Brasil) – Coordenadora
Elton Luiz Nardi (Unoesc/Brasil)
Leda Scheibe (Unoesc/Brasil)
Luiza Helena Dalpiaz (Unoesc/Brasil)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (Unoesc/Brasil)

COMITÊ CIENTÍFICO

Luiza Helena Dalpiaz (Unoesc/Brasil) – Coordenadora
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (Unoesc/Brasil) – Coordenadora
Afranio Mendes Catani (USP/Brasil)
Altair Alberto Fávero (UPF/Brasil)
Antonio Bolívar (Universidade de Granada/Espanha)
Antonio Teodoro (Universidade Lusófona de Lisboa/Portugal)
Debora Cristina Jefrey (Unicamp/Brasil)
Edineide Jezine (UFPB/Brasil)
Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira (Unicamp/Brasil)
Enrique Martinez Larrechea (Instituto Universitario Sudamericano/Uruguai)
Geovana Lunardi Mendes (Udesc/Brasil)
Ione do Valle (UFSC/Brasil)
Jaime Moreles Vasquez (Universidade de Colima/México)
José Camilo dos Santos Filho (Unicamp/Brasil)
Jose Licínio Backes (UCDB/Brasil)
José Vieira Souza (UnB/Brasil)
Joviles Vitório Trevisol (UFFS/Brasil)
Lindomar Wessler Boneti (Pucpr/Brasil)
Marcia Selva (Furb/Brasil)
Maria Abadia da Silva (UnB/Brasil)
Maria Cristina Parra Sandoval (Universidad del Zulia/Venezuela)
Maria da Graça Nobrega Bollmann (Unisul/Brasil)
Maria del Carmen López López (Universidade de Granada/Espanha)
Maria Dilnéia Espindola Fernandes (UFMS/Brasil)
Maria Verónica Leiva Guerreiro (Pontifícia Universidade Católica do Valparaíso/Chile)
Marilia Morosini (PUCRS/Brasil)
Margarita Victoria Rodrigues (UFMS/Brasil)
Mauricio Roberto da Silva (Unochapecó/Brasil)
Myriam Feldfeber (Universidade de Buenos Aires/Argentina)
Olga Cecilia Diaz Flores (Universidad Pedagógica Nacional/Colômbia)
Raimunda Maria da Cunha Ribeiro (Uespi/Brasil)
Regina Cestari (UCDB/Brasil)
Rosane Carneiro Sarturi (UFMS/Brasil)
Silvia Regina Canan (URI/Brasil)
Simone de Fátima Flach (UEPG/Brasil)
Virginio de Sá (Universidade do Minho/Portugal)
Terciane Angela Luchese (UCS/Brasil)

APRESENTAÇÃO

As políticas de avaliação educacional constituem uma agenda de dimensões transnacionais, a qual vem sendo operacionalizada em diversos países. Nesse contexto, docentes e pesquisadores da Linha de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Cidadania – do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina – organizaram e realizaram o Seminário Internacional de Políticas Públicas em Educação sobre o tema “Avaliação educacional, prestação de contas e responsabilização (*accountability*) em contextos ibero e latino-americanos”.

A *accountability* em educação consiste em tópico em franca ascensão no quadro das políticas públicas educacionais contemporâneas nacionais e internacionais. Nesse contexto, a *accountability* articula questões tais como: governança pública em diferentes instâncias, transparência na gestão dos serviços públicos e condições de melhoria da qualidade educacional. O referido tópico suscita discussões que tensionam distintas perspectivas teóricas, assim como fundamenta experiências diversificadas em vários níveis e etapas da educação.

O objetivo geral do evento foi proporcionar um espaço para o debate acadêmico sobre políticas de avaliação educacional em sua articulação com a prestação de contas e responsabilização (*accountability*), os arranjos institucionais mobilizados e as transformações recentes nos contextos ibero e latino-americanos.

Os anais eletrônicos, aqui socializados, reúnem os textos completos referentes às apresentações orais realizadas durante o Seminário. Os trabalhos foram associados aos seguintes eixos temáticos:

1. Políticas de avaliação educacional na educação básica;
2. Políticas de avaliação educacional na educação superior;
3. *Accountability* em educação;
4. Avaliação educacional e trabalho docente;
5. Regulação, avaliação, currículo e qualidade educacional;
6. Sistemas nacionais de avaliação educacional.

PROGRAMAÇÃO

Terça-feira, 23 de maio

08h30	Credenciamento
09h30	Cerimônia de Abertura
10h	Conferência Inaugural: Políticas de avaliação, prestação de contas e responsabilização (<i>accountability</i>), cenários e desafios Dr. Ernesto Isunza Vera (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores em Antropologia Social - CIESA/ México) Coordenação: Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida (Unoesc/ Brasil)
14h	Mesa-redonda: Controle social e educação pública: experiências brasileiras Dr. Ângelo Ricardo de Souza (UFPR/ Brasil) Dra. Marilda Pasqual Schneider (Unoesc/ Brasil) Coordenação: Dra. Luiza Helena Dalpiaz (Unoesc/ Brasil)
15h30	Sessão de Lançamento de Livros
16h30	Sessões de Comunicação de Trabalhos
18h30	Oficina: Dados e indicadores educacionais: usos e desafios para a pesquisa e a gestão pública Me. Adriano Souza Senkevics (Inep/ Brasil) Coordenação: Dra. Marilda Pasqual Schneider (Unoesc/ Brasil)

Quarta-feira, 24 de maio

14h	Mesa-redonda: Controle social e educação pública: experiências ibero e latino-americanas Dr. Almerindo Janela Gonçalves Afonso (Universidade do Minho/ Portugal) Dr. Ernesto Isunza Vera (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores em Antropologia Social - CIESA/ México) Coordenação: Dra. Marilda Pasqual Schneider (Unoesc/ Brasil)
10h15	Sessões de Comunicação de Trabalhos Painel: Pesquisa acadêmica em avaliação educacional, prestação de contas e responsabilização: experiências no Brasil, México e Portugal Doutoranda Camila Regina Rostirola (Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Cidadania - PPGEd Unoesc/ Brasil) Msc. José Luís Villalpando Ortega (Facultat Latinoamericana de Ciencias Sociales/ México) Doutoranda Joana Raquel Faria de Sousa (Instituto de Educação, Universidade do Minho/ Portugal) Coordenação: Dra. Leda Scheibe (Unoesc/ Brasil)
14h	Conferência de Encerramento: Efeitos das políticas de avaliação, prestação de contas e responsabilização na gestão das instituições de ensino e no trabalho docente Dra. Sandra Maria Zákia Lian Souza (USP/ Brasil) Coordenação: Dr. Elton Luiz Nardi (Unoesc/ Brasil)



EIXO TEMÁTICO 1

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA



A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL: PROGRAMAS DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Raimundo Sousa (UFPA)
sousaf3@yahoo.com.br
Terezinha Fátima Andrade dos Santos (UFPA)
tefam@ufpa.br

RESUMO

Este resumo analisa a política de correção de fluxo escolar do Instituto Ayrton Senna, desenvolvida na rede pública municipal de ensino de Altamira-PA, destacando o atendimento, resultados e consequências para a gestão educacional do município. A pesquisa documental realizada, como a análise de relatórios da secretaria municipal de educação e dados do Sistema Ayrton Senna de Informação (SIASI) revela que a Correção de Fluxo Escolar foi desenvolvida através dos programas Acelera Brasil e Se Liga. O desenvolvimento do programa em uma década de parceria público-privada, por vários fatores, em que pese alguns avanços, parece não ter alcançado os resultados pretendidos.

Palavras-chave: Parceria público-privada. Correção de fluxo escolar. Educação pública municipal.

INTRODUÇÃO

Neste resumo se analisa a ação do setor privado na educação pública fundamental expressa em dois programas do Instituto Ayrton Senna: Acelera Brasil e Se Liga. Estes programas seguem uma rigorosa metodologia que já foi experimentada em vários estados brasileiros, e assim “caíram no gosto” de muitos gestores públicos, inclusive do MEC que incluiu no Guia de Tecnologias Educacionais¹ estes programas para os entes federados interessados em implementar política de correção de fluxo escolar nas escolas públicas.

EDUCAÇÃO E PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADA

As consequências da força dos interesses do mercado impulsionaram tornar a educação uma atividade mercantil. A relação do público com o privado traz implicações, principalmente para ideia do que é público. Segundo Benevides (2002, p. 69) “público é aquilo que é comum a todos, ou seja, o que não pode ser apropriado nem por pessoas individualmente nem por grupos, partidos, facções, alianças, grupos econômicos e familiares”. Portanto, a dimensão do público não admite particularidades, é de interesse de toda a sociedade. Além do que, as relações do público e o privado, impulsionadas pela força do mercado, traz à tona expressões como *quase-mercado e mercado educacional*. Conforme Afonso (2010, p. 1144) “quase mercado (ou semi-mercado) referir-se-á à introdução de lógicas e valores de mercado no interior do sistema público estatal”. Já o mercado educacional trata-se segundo Ball (2005) de “um sistema de bens, serviços, experiências e percurso difuso, em expansão e sofisticado – alimentado pelo sector público e privado”. Destaca-se, pois, o caso do maior município brasileiro - Altamira-PA -, que num período de mais de dez anos, a educação pública municipal submeteu-se à tutela de uma das mais importantes instituições privadas do Brasil que atuam na educação básica, o Instituto Ayrton Senna. Dentre os vários programas implementados, é importante relevar um dos mais antigos, que é o Programa de Aceleração da Aprendizagem denominado de Acelera Brasil. No Pará, o primeiro município a implantar os programas de correção de fluxo do IAS foi Santarém. Conforme Sousa (2013, p. 55)

Entre 1997 e 2000, segundo informações da SEMED, ao IAS coube o papel de prestar assessoria por meio do programa “Acelera Brasil”, e a partir de 1999 foi implantado o Programa “Se Liga”, sendo Santarém-PA uma das cidades pioneiras na implantação dos Programas do Instituto Ayrton Senna no Brasil.

¹ É uma ferramenta disponibilizada pelo MEC aos estados e municípios. O Guia de Tecnologias é um dos instrumentos de consulta utilizado pelas secretarias de educação durante a elaboração do Plano de Ações Articuladas.

Em Altamira a experiência inicial data de 2002 quando da efetivação de parceria entre o IAS e a Prefeitura de Altamira.

PROGRAMAS DO IAS PARA A CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR EM ALTAMIRA-PA: ACELERA BRASIL E SE LIGA

Na rede municipal de ensino de Altamira-PA, no período de 2001 a 2012 foram desenvolvidos diferentes programas do IAS para o ensino fundamental. O Acelera Brasil foi o primeiro projeto em educação formal do IAS, criado em 1997 e implantado em vários municípios do Brasil que tinham um baixo índice de aproveitamento escolar e alto índice de distorção idade/série. O Se Liga surgiu em 2001 como estratégia político-pedagógica para atender alunos não alfabetizados das séries iniciais do ensino fundamental. Foi implantado em Altamira em 2003. Assim, a Secretaria Municipal de Educação de Altamira adotou os dois referidos programas, que funcionaram ininterruptamente até 2012, quando sob novo governo municipal, foi rompida a parceria entre a Prefeitura e o IAS. Mas, em que consiste estes programas. Consideremos primeiro o Acelera Brasil. Implantado em 2002, em Altamira, é um programa bem estruturado na sua concepção e forma de implementação. O programa possuía um coordenador geral, que atuava diretamente na SEMED, os supervisores pedagógicos que acompanhavam semanalmente as turmas, e os professores, que aplicavam as aulas. O “sucesso” do programa passa pela exigência de “capacitação” de todos os profissionais que aceitaram fazer parte do Acelera, sendo todos responsabilizados pelos resultados. Parte-se do pressuposto que o programa “dá certo” se todos e, principalmente o professor passar por constantes formações e aprender toda a metodologia do projeto. O programa Se Liga objetivou alfabetizar crianças repetentes e multi-repetentes de 09 a 14 anos das séries iniciais. Da mesma forma que o Acelera, o Se Liga possuía a mesma estrutura de gestão e acompanhamento: coordenador geral, supervisores pedagógicos e professores. Também tinham a formação inicial, que era exatamente para aprenderem como desenvolver o método de alfabetização e conhecer os materiais e instrumentos de acompanhamento.

O ATENDIMENTO E RESULTADOS NOS PROGRAMAS SE LIGA E ACELERA EM ALTAMIRA-PA

Os programas, parecem, não ter solucionado o problema da correção de fluxo escolar, no período em que foi implementado. A meta era chegar a 5%². Dente os fatores, está o percentual de atendimento no universo de alunos em distorção idade/série que nunca correspondeu a totalidade de alunos defasados na relação idade/série, conforme nos revelam as tabelas 01 e 02, nos anos de 2003 a 2011:

Tabela 01: *Atendimento no Acelera e Se Liga de alunos em distorção idade/série das séries iniciais do Ensino Fundamental – Rede Pública Municipal – Altamira-Pará, anos de 2003 a 2011

Ano	Total de alunos em defasagem idade/série	%	% Atendimento				Total de atendimento	
			Acelera		Se Liga		Total de atendimento	
			Nº	%	Nº	%	Nº	%
2003	2866	35,90	673	55,50	540	44,50	1213	42,32
2004	3057	27,54	508	66,75	253	33,25	761	24,89
2005	2844	27,24	403	55	330	45	733	25,77
2006	2865	25,14	379	61	241	39	620	21,64
2007	2929	24,87	293	57,50	216	42,5	509	17,38
2008	2647	22,44	350	55	280	45	630	23,80
2009	2509	22,49	293	63,5	168	36,5	461	18,37
2010	2051	19,44	176	59	122	41	298	14,53
2011	2026	18,45	101	26	288	74	389	19,20

Fonte: SEMEC/SIASI (2012) *Quadro elaborado pelo autor

² Estabelecido pelo Plano de Metas 2007, orientado pelo Instituto Ayrton Senna.



O percentual de atendimento inicia com 42,32% em 2003, e encerra com 19,20% em 2011. O atendimento reduziu drasticamente, ao passo que o percentual de alunos em defasagem idade/série, como nos mostra a tabela 01, obteve uma pequena redução, de 35,90 em 2003, para 18,45% no ano de 2011. Apesar da taxa de distorção idade série ter caído para 18,45%, os números absolutos revelam um grande número de alunos que não foram matriculados em programa de correção de fluxo escolar em 2011, registra 1637 estudantes quando subtraído o valor do referido ano com o atendimento realizado. Outra observação é em relação ao atendimento nos programas. O comportamento percentual do atendimento mostra que o Acelera foi o que sempre apresentou mais turmas, ao passo que o Se Liga superou o irmão mais velho em atendimento somente no ano de 2011, quando registrou 74% ante 26% do atendimento do Acelera. A meta de atingir 5% de distorção idade série não foi alcançada nos anos apresentados, a distorção idade/série fechou em 18,45%, revelando que é necessário muito mais do que as ações do programa para melhorar a qualidade da educação. Outros fatores certamente, como a valorização docente, o melhoramento da infraestrutura da escola, a autonomia docente para exercer seu trabalho pedagógico, a gestão democrática são elementos fulcrais para a construção de uma educação de qualidade. No caso dos resultados de cada programa, se observa que no período de 2008 a 2011, houve uma variação nos resultados. Em nenhum dos anos, os resultados foram 100%, mesmo com a intervenção semanal dos supervisores pedagógicos. Na tabela 02, apresentam-se os resultados do Se Liga.

Tabela 02: *Resultado final do Programa Se Liga no município de Altamira, anos 2009 a 2012.

Ano	Total de alunos Concluintes	Alunos que saltaram séries	Alunos promovidos	Alunos alfabetizados	
				N	%
2008	228	74	126	200	96
2009	128	7	80	87	83,6
2010	98	13	57	70	71,4
2011	222	12	142	154	69

Fonte: SEMED/SIASI (2012) *Quadro adaptado pelo autor

Nos resultados apresentados na tabela 02 sobre o Se Liga, se observa que o número maior de concluintes foram nos anos de 2008 e 2011. O ano de 2010, por sua vez, apresentou o menor número absoluto de alunos concluintes: 98. A redução de alunos concluintes de 2008 a 2011 foi de 23%. No que se refere, aos alunos que “saltaram” séries, houve uma redução significativa quando comparamos 2008 com 2011, a redução foi de 83%. Já o número de alunos promovidos foi maior em 2011, com um total de 142. O resultado final, somando alunos que “saltaram séries” e “alunos promovidos”, no geral foi bom, alcançando seu melhor resultado em 2008, quando atingiu 96% de aproveitamento e o pior em 2011, com 69% de alunos alfabetizados.

Na tabela 03, são apresentados os resultados finais do Programa Acelera Brasil, nos anos de 2008 a 2011.

Tabela 03: *Resultado final do Programa Acelera Brasil no município de Altamira, anos 2008 a 2011

Ano	Total de alunos Concluintes	Alunos que saltaram séries	Alunos promovidos	Total	%
2008	301	196	86	282	93,7
2009	252	166	67	233	92,4
2010	163	120	38	158	96
2011	86	57	25	82	95

Fonte: SEMED/SIASI (2012) *Quadro adaptado pelo autor

Conforme tabela 03, se observa que há uma queda progressiva do total de alunos concluintes no programa Acelera Brasil. De 2008 a 2011, a redução foi de 71%, demonstrando, assim, uma diminuição no atendi-

mento, mesmo que o percentual de alunos em distorção idade/série, por exemplo, em 2010, tenha sido de 19,44%. É importante destacar também que o menor número de alunos concluintes foi em 2011, com 86 alunos, o pior atendimento desde 2003. O maior número de alunos que saltaram séries foi em 2008, com 196, e o menor em 2011, com um total de 57 alunos que saltaram séries. Quanto ao resultado final, quando se somam os promovidos e os acelerados, o programa Acelera Brasil, apesar de não registrar 100%, apresenta um resultado bem melhor que o Se Liga. Em todos os anos, o percentual do resultado final ultrapassou os 90% do total de alunos que concluíram o programa Acelera Brasil. Considerando que o atendimento não conseguiu abarcar a totalidade de alunos em defasagem idade/série, como revela a tabela 01, e, que no conjunto dos atendidos, no período analisado, as taxas de aproveitamento, em nenhum ano, chegam a 100%, a política de correção de fluxo escolar implementada coloca-se aquém da meta de 5% determinada no Plano de Metas da SEMED. É possível que tal fato tenha ocorrido principalmente pela variação e queda do percentual de atendimento, e também pela dificuldade de atingir o aproveitamento pleno, como revelam o resultado final em relação aos alunos concluintes em ambos os programas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os programas de correção de fluxo como o Acelera Brasil e o Se Liga foram os mais antigos. Com o objetivo de corrigir o fluxo escolar e chegar a meta de 5%, apesar dos esforços, não foi alcançada no período analisado, conforme revelaram as estatísticas de 2011, em que é registrado 18,45% de distorção idade/série. Dentre as causas do não alcance da meta está a redução do atendimento ao longo dos anos. Além do que, não há repasses de recursos dos entes privados para os municípios, é o contrário, a aquisição de materiais exclusivos, pagamentos de professores, gestores e coordenadores é às expensas do erário público municipal.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Protagonismos Instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1137-1156, out-dez. 2010. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 12 out. 2014.

ALTAMIRA. Secretaria Municipal de Educação - **Plano de Metas**, 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Dados estatísticos das escolas da rede municipal - programas de correção de fluxo escolar**. Divisão de Estatística - SIASI/DECDE/SEMED/, 2012.

BALL, S. **Educação à venda**. Viseu: Pretexto, 2005.

BENEVIDES, Maria Victória. A construção da democracia no Brasil pós-ditadura militar. In.: SOUSA, Walter Lopes. **Programa Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Senna e a Educação de Santarém**. 2013, 410 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010. Disponível em: http://www.ppged.belemvirtual.com.br/arquivos/File/walter_tese2013_pdf.pdf. Acesso em: 01 jul. 2015.



AS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA NO BRASIL: DESAFIOS E INTENCIONALIDADES

Mariângela Camba (Unimes)
mariangela.camba@unimes.br
Elisabeth dos Santos Tavares (Unimes)
elisabeth.tavares@unimes.br

RESUMO

Neste texto discutem-se as políticas de avaliação em larga escala no Brasil, e no Estado de São Paulo, a partir do momento de implementação, nos anos de 1990, até os dias atuais, onde se encaixam as incoerências presentes nessas políticas liberais hegemônicas com a criação de outros instrumentos regulatórios, como o SARESP e o IDEB, sendo que durante esse percurso uma forma de controle e regulação se instala, essas avaliações têm como base de medida, os resultados do rendimento escolar dos alunos, e são utilizadas para controlar e responsabilizar as redes e seus atores pela má qualidade do ensino no Brasil e pelos resultados obtidos apesar dos incessantes discursos pela melhoria da qualidade da educação no Brasil.

Palavras-chave: Políticas. Avaliação em larga escala.

INTRODUÇÃO

Esclareço que a escolha da política e a forma ou modo de decidir representam militâncias e estilos políticos, em suma, representam a escolha de um rumo. (AGUILAR, 2009, p.13).

Buscou-se demarcar o tempo, o espaço e o contexto no qual as políticas educacionais no Brasil e no Estado de São Paulo, definidas a partir da Reforma do Ensino iniciada em 1995, se desenvolveram e para isso se entende que cabe descrever o cenário no qual estão envolvidas.

Vale apontar que tais políticas, destacadas neste estudo, iniciam sua trajetória nos anos de 1980, como parte de um contrato de empréstimo acordado com o Banco Mundial em 1987 sob o contrato nº 3375 BR, renovado em 1991 e em 1995, segundo o qual as verbas oriundas dessa fonte de financiamento, nessa última renovação deveriam ter por objetivo a realização da Reforma do Ensino promovida pelo governo estadual na gestão Mario Covas (RIBEIRO, 2008 apud CAMBA, 2011). Ainda, segundo Ribeiro (2008) o aporte do montante do empréstimo financiado pelo banco ao Estado de São Paulo foi de 245 milhões de dólares, um valor considerável, reforma que foi implementada rapidamente devido à convergência existente à época entre os governos federal e estadual.

A definição e decisão por estas políticas nacionais ocorreram num contexto de forte hegemonia política e de capacidade de alianças, que outorgaram ao Executivo poder e força para impor estas escolhas com apoio e sustentação majoritários no Poder Legislativo. A definição e decisão por estas políticas nacionais ocorreram, também, sob influência das ideias e lógicas impostas pelos organismos de financiamento internacional que já, naquele momento, nossos governantes seguiam ao pé da letra e que nos permitiram ver com clareza como estas políticas se articulavam (AGUILAR, 2009 apud CAMBA, 2011).

Essa reforma do ensino decorre de pressões de organismos internacionais de crédito e por este motivo não deixa margem para negociação, discussões ou proposições na organização da agenda e formulação da política. Esses organismos, os bancos internacionais de financiamento, determinam os objetivos e metas, tendo como fim o atendimento de seus interesses e adequações ao mercado.

Segundo Aguilar, (2009), seria prudente para este grupo de políticos, que orientam os rumos da educação paulista cumprir o ciclo da política, ou seja, fixar a agenda de governo, analisar as variáveis, implementar e avaliar a política para conhecer seus resultados, aferir o grau de eficácia e, após isso, manter ou mudar a política.

Tal não ocorrendo, a manutenção da política sem a devida análise e avaliação suscitou questionamentos legítimos que, em si, seriam excelentes sinalizadores para gestores atentos aos impactos de suas ações. Todavia, é conhecida também a postura refratária desses mesmos gestores às “críticas dos envolvidos nas políticas”, do que se pode deduzir que “este seria um estilo de fazer política”, uma particularidade que representa “um obstáculo sério

para a compreensão do processo da política em São Paulo” (AGUILAR, 2009, p.14). Nesse contexto e concomitantemente ao desenvolvimento dessas políticas, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, a partir dos anos de 1990, começa a participar das primeiras avaliações nacionais do SAEB parte integrante das reformas introduzidas pelo Ministério da Educação, por meio de amostragem nos estados, que ocorre a cada dois anos.

DESENVOLVIMENTO

No Estado De São Paulo, a Secretária de Educação, Profa. Dra. Rose Neubauer, assim que chega ao governo, torna públicas as diretrizes da educação para o período, de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998, por meio do Comunicado SEE nº1 de 22 de março de 1995, destacando a necessidade de mudanças substanciais no sistema educacional público paulista, que, segundo este apresenta um quadro educacional extremamente centralizado e ineficiente, o que, por sua vez, impossibilitaria uma política de educação consistente.

Destaca como “grande diretriz” na área educacional “a revolução na produtividade dos recursos públicos que, em última instância”, iria “culminar na melhoria da qualidade do ensino”, melhora, segundo o comunicado, atrelada à “eficiência na prestação dos serviços educacionais”. Nesse sentido, é relevante considerar, que a simples implementação das medidas de descentralização, não garantiram à época a viabilidade, continuidade e sucesso da política.

Ao pretender “virar a educação paulista pelo avesso e dar a São Paulo um sistema de ensino à altura dos padrões de desenvolvimento do Estado mais rico da Federação” (São Paulo (Estado, 1995d, p.310) a SEESP impõe mudanças radicais, de forma autoritária sem considerar os atores presentes em suas estruturas organizacionais, talvez entendendo democracia, na definição mínima, como processo de eleição tão somente.(TAVARES, 2003, p. 72-73).

Outro dos argumentos apresentados para a mudança de rumo da política de educação é a ausência de “qualidade”, vicissitude que estaria associada à excessiva centralização da gestão.

Em uma equação simples, é válido afirmar que, se o déficit de qualidade residiria na centralização, um movimento contrário iniciaria um ciclo vicioso de gestão e de resultados. Dessa equação simples, alguns dirão simplórios, derivam as ações de governo, cujo eixo de execução é deslocado para esferas locais, e quem diz “eixo de execução” não diz “eixo de decisão”, uma vez que este sofre ainda mais centralização, característica marcante de toda a gestão.

A descentralização dos currículos, por exemplo, várias gestões depois, sob o mesmo comando político, já no governo José Serra, foi objeto de forte crítica e revisão, do que resultou a centralização curricular expressa nas Propostas Curriculares do Estado de São Paulo, amplas e flexíveis, mas que visavam ordenar o verdadeiro caos instaurado no sistema pela miríade de currículos elaborados em cada uma das milhares de escolas do estado, visto que não tínhamos à época e não temos ainda hoje no Brasil, um currículo único e claro, inviabilizando toda e qualquer avaliação de larga escala do sistema.

Na primeira edição do SARESP, de 1996, no entanto, essa busca de articulação não é tão patente. Ela só se explicita posteriormente, no documento do SARESP/1997, no qual se vislumbra a preocupação com a utilização dos dados coletados na avaliação, encarados como ferramentas importantes para reelaboração das práticas pedagógicas e como forma de orientar as políticas públicas, no sentido de quebrar as fortes resistências de setores do professorado francamente descontente com uma gestão que, ao descentralizar a execução de políticas, não descentralizou com igual prontidão os mecanismos de sua viabilização, quer em termos de infraestrutura (a reordenação da rede superlotou salas de aula em busca de maximização de resultado e minimização de custos), quer em termos financeiros (o grosso dos empréstimos voltou-se para atividades-meio, não para atividades-fim), quer em termos pedagógicos (os cursos de formação contínua, pela pequena carga horária, pouco acrescentaram à formação do professor e muito os tiraram da sala de aula, com prejuízo para o rendimento de alunos):



As Políticas de Reorganização do Sistema estavam atreladas às Políticas Curriculares (entendidas como Diretrizes) e estas, por sua vez, às Políticas de Avaliação e perfariam o círculo atrelando-as às Políticas de Financiamento. A partir daí, a criação de Índices que medissem a relação entre aprendizagem e currículo até responsabilizar aos professores por sua evolução havia um passo (AGUILAR, 2009).

A “autonomia” e a “qualidade” da educação, nesse cenário, são conceitos disputados por polos e agentes opostos, num dos quais se encontra o mercado neoliberal com seus indisfarçáveis interesses na política educacional “de resultados” e, noutro os profissionais da educação mobilizados por anseios de mudança sociais, sentidos como possíveis a partir da escola.

Aqui, há de se refletir sobre o que cada um desses polos entende por estes termos representativos de conceitos.

Encaminhada pelo governo, a “política de resultados” implica que estes, os resultados, não a política, serão mensurados e debitados quando negativos, porém raramente creditados, uma vez que o sucesso seria expressão do acerto da unidade escolar em implementar as diretrizes estabelecidas e que o insucesso seria expressão de sua incapacidade enquanto lugar de reprodução do saber.

Sob esse aspecto, a “política de resultados” realiza um prodígio: o de a escola e seus respectivos agentes “descentralizados” gozarem de autonomia para assumir insuficiências, porém não para exigir mudanças em políticas homogeneizantes com aparência de diversificadoras.

Perseverando na lógica de responsabilização da unidade escolar e seus agentes pela qualidade insatisfatória da educação pública paulista, durante o ano de 2000, o questionário de gestão escolar, antes destinado apenas ao diretor, foi ampliado para o professor coordenador. O objetivo, segundo documentos oficiais era aprofundar as análises das variáveis que influenciam nos resultados de desempenho dos alunos. Isso ocorre por entender-se que, melhor coordenada a prática docente, obtêm-se melhores resultados discentes, e para melhor controlar tal prática, as avaliações são ferramentas fundamentais, nas quais devem ser investidos, tempo, espaço e dinheiro.

Sob esse particular, impasses ligados a problemas públicos não resolvidos há décadas tais como, por exemplo, a repetência e a evasão escolar, que podem, dependendo da escolha de rumo tomado pelos governantes, comprometer a própria política e penalizar aqueles que mais necessitam da escola pública, convertem-se em responsabilidade quase exclusiva da escola e seus agentes, os próprios alunos entre eles.

Obviamente, a unidade escolar é o lugar privilegiado para a superação desses dois problemas anteriormente assinalados, todavia, por sua magnitude e extensão na sociedade brasileira e no tempo, eles devem ser encarados como sistêmicos e tratados como tal. Disso deriva que soluções isoladas não resolvem problemas generalizados Prova disso são as unidades escolares bem sucedidas no período, porém, cujos resultados não se refletiram no cômputo geral, que pela própria inércia de uma situação crônica, continua sendo desfavorável em ampla escala à escola pública do estado.

Para Lindblon, 1959 (apud AGUILAR 2009):

[...] dois enfoques ou duas saídas para questões complexas como essa, escolher uma saída racional (de análise exaustiva), que significa ir e resolver o assunto pela raiz, o que supõe elaborar uma política mais abrangente, de ciclo longo, não deturpando outros valores e, um outro enfoque, ou uma outra saída, chamada de comparações sucessivas, (ir pelas ramas, galhos e não pela raiz), onde de fato, não importam as possíveis consequências da política, não se presta atenção aos valores afetados pela política.

Pode-se constatar que as escolhas encontradas pela Secretaria para corrigir o fluxo ao término do ciclo, tais como as classes de aceleração, a progressão continuada, a progressão parcial e outros tantos programas implementados, sob o argumento de não penalizar o aluno com déficit de aprendizagem, penalizaram-no ao não oferecer

condições efetivas para a unidade escolar empreender um esforço contínuo de recuperação de conteúdos do saber e de desenvolvimento de competências e habilidades não suficientemente desenvolvidas na carga horária regular.

Embora anunciadas e implementadas como medidas compensatórias, essas medidas na realidade atenderam à lógicas administrativas de racionalização de recursos financeiros. Portanto, não se configuraram como iniciativas de melhoria da qualidade da educação, mas como diretrizes de enxugamento da máquina pública. Convenhamos, acelerar a saída de uma massa considerável de alunos do sistema, alunos que tenderiam a permanecer mais tempo nele em razão do mau desempenho escolar, forjado pelo próprio sistema, é um enxugamento considerável para uma rede pública verdadeiramente gigantesca.

Como se vê, só as políticas de resultado aqui destacadas em sua essência tem recorte neoliberal como sua forma de implementação segue um roteiro rígido em que a avaliação ocupa um papel significativo: o de aferir o impacto das medidas em face dos objetivos de maximização de recursos e minimização de custos, em que o trabalho de ensino-aprendizagem comparece como elemento secundário, quiçá terciário, uma vez que nas sucessivas gestões de perfil neoliberal a máquina pública na área educacional cumpriu razoavelmente metas administrativas, mas piorou relativamente seus resultados em termos de rendimento escolar.

[...] uma das preocupações desta avaliação... É servir como instrumento de monitoramento de políticas públicas no campo da educação. Nesse sentido, os resultados da avaliação passam a se constituir, dentre outros indicadores, em importantes instrumentos a serem considerados na tomada de decisão quanto às medidas pedagógicas a serem empreendidas pelos gestores do ensino e responsáveis pela elaboração e implementação das políticas educacionais. As avaliações externas dos “sistemas” de ensino, entretanto, têm sido objeto de inúmeras críticas, muitas vezes contundentes, de especialistas em educação de variadas matizes ideológicas. Essas críticas não são totalmente improcedentes, pois não há garantias de que essas avaliações conseguem, de fato, desvelar a “realidade” dos sistemas de ensino (SÃO PAULO, 2005, p.5).

Interessante constatar em documentos de 2002 a concordância da Secretaria com críticas de especialistas e setores do professorado. Para ela, essas manifestações não são totalmente improcedentes. Assim, em documento próprio a SEE cita a crítica do educador norte-americano Michael Apple, que se coloca contra o Estado-Avaliador¹, porque este exportaria a crise da educação para além de si, desviando a culpa do insucesso para as escolas e seus atores. Utiliza ainda, em seu discurso, ideias de outro educador, Charles Hadji, para o qual ao se avaliar os sistemas de ensino não se pode deixar de investigar questões ligadas ao aluno, como a sua “bagagem”, o que lhe foi ensinado, o trabalho desenvolvido pelo professor.

Vale ressaltar, que nos documentos posteriores da avaliação de larga escala do Estado de São Paulo, o SARESP, o discurso aparenta preocupação com aprendizagem dos alunos, mas, ainda persiste a lógica perversa da responsabilização, portanto se pode depreender que,

[...] as avaliações dos sistemas de ensino revelam, mas também encobrem certos problemas importantes que envolvem o processo de ensinar e aprender e, dessa maneira, os resultados obtidos jamais conseguem captar plenamente os conhecimentos, habilidades e competências que a escola acrescentou (ou não) ao aluno. Daí o reconhecimento da necessidade da contextualização e de estudos qualitativos rigorosos concomitantes, sem os quais qualquer avaliação fica comprometida, ou melhor, não pode ser considerada como instrumento com pretensões a reinar soberanamente sobre a real situação do sistema de ensino (SÃO PAULO, 2002).

¹ Afonso (2001, p. 26), declara que no Estado-Avaliador há uma lógica intervencionista e uma maior presença da administração central nas instituições. Sua presença começa a ser mais explícita quando se notam, por exemplo, as pressões exercidas sobre as escolas nos níveis de ensino fundamental e médio, através da avaliação externa, nos exames nacionais, e através do predomínio de uma racionalidade que tende a supervalorizar indicadores e resultados acadêmicos quantificáveis, sem levar em consideração as especificidades dos contextos e dos processos educativos. Esta articulação, tensa e contraditória impressa por meio da avaliação, demonstra aumento de poder, do controle central do Estado, em torno dos currículos, da gestão das escolas e do trabalho dos professores, além da inclusão de mecanismos de mercado no espaço público estatal e educacional, em função das pressões de alguns setores sociais mais competitivos e das próprias famílias.



O ponto de vista crítico não deixa de ser uma avaliação e uma autocrítica da dos encaminhamentos anteriores. Ao afirmar que a avaliação “não pode ser considerada como instrumento com pretensões a reinar soberanamente sobre a real situação do sistema de ensino”, o texto sugere que era exatamente isso que vinha sendo feito no período imediatamente anterior.

Nesse sentido as argumentações registradas nesse documento, os ajustes assinalados e as justificativas apresentadas, a Secretaria sob nova direção corrobora, ainda que em certa medida, com críticas e formulações de estudiosos do assunto que se situaram no polo de resistência à essa “política de resultados”. Por que então não ouvi-las e reelaborar a política à luz de sua incorporação crítica e encaminhar eventuais alterações, dados os créditos a quem de direito, uma vez que no Estado democrático a democracia funciona à base de pressões e contrapressões legítimas?

Uma de suas características básicas é a sua utilização no cálculo atualizado do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP)², permitindo, assim, que se observe o desempenho das escolas da Rede estadual de São Paulo em relação às metas que lhes foram estabelecidas pela secretaria da educação” (SÃO PAULO, 2010).

Arelado a seus resultados está o bônus, atribuído aos funcionários das escolas que alcançarem as metas estabelecidas pelo governo do estado, fundamentadas em estatísticas gerais dos resultados do estado elaboradas a partir do IDESP, e nos números anteriores da escola avaliada, em questão. O atrelamento do desempenho da unidade escolar no SARESP ao bônus tem sido objeto de fortes críticas de setores do professorado e de educadores renomados, que veem nisso um mecanismo de possível agravamento de desequilíbrios crônicos na rede.

Essas críticas baseiam-se no fato de as escolas com maiores dificuldades, localizadas em regiões desassistidas pelo poder público e cujos alunos situam-se na faixa chamada de risco social serem invariavelmente as de menor rendimento nessa avaliação. Porém, não seriam essas unidades exatamente as mais necessitadas de aportes de recursos? Outro aspecto dessas mesmas críticas relaciona-se aos professores. Nas escolas mais afastadas dos grandes centros estão os professores com formação acadêmica mais precária e com bagagem cultural mais limitada. Não deveriam ser eles os principais alvos de ações governamentais de elevação da qualidade de ensino?

É interessante observar a similaridade da política de avaliação do estado de São Paulo com a do governo federal, apesar das linhas políticas dos governantes, pois passada era de FHC no governo federal e agora sob o governo de Luís Inácio Lula da Silva, assistimos à sua conversão plena às propostas liberais de “responsabilização” e de privatização do público. Inicia-se a introdução de outro mecanismo de controle A Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Decorridos quase 20 anos do início da implementação da avaliação de larga escala, estruturada para ser um instrumento de subsídio a melhoria da qualidade do ensino, como justificar a piora dos índices, hoje divulgados pelo IDEB, amplamente registrada pela imprensa quanto a qualidade de ensino e educação ofertadas?

Os resultados colhidos, em face das metas estabelecidas, têm-se mostrado insistente e repetidamente negativos, longe dos objetivos que nortearam sua implementação. Semelhante constatação justificaria mudanças de rumo, no entanto, a estrutura do exame permanece sem significativas alterações.

Sob esse aspecto, é forçoso constatar que estas, por si só, enquanto processo de avaliação, no que tange a alterações de fundo nas políticas educacionais, ou não tem fornecido subsídios efetivos para a melhoria da qualidade de ensino, ou tem os subsídios oferecidos desprezados, ou os mesmos estão sendo mal aproveitados.

² IDESP é o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo foi lançado em 2008, segundo discurso, com o intuito de melhorar a qualidade da educação no estado. É um indicador de qualidade e na avaliação de qualidade das escolas que ele realiza são considerados dois critérios: o desempenho dos alunos nos exames do SARESP e o fluxo escolar.

A inclusão do SARESP, na agenda política e na agenda governamental se deu nos anos de 1990. Sua formulação e implementação se deu, logo após o início do governo, de forma incisiva e prescritiva, ou seja, as aplicações das avaliações estavam previstas para ocorrer até 1998. Entre as medidas previstas na reforma educacional estavam, a descentralização, desconcentração, o financiamento e os sistemas de avaliação, é a política sendo implementada de “cima para baixo”, e a partir de determinados interesses e de interessados, e não a partir do diagnóstico dos problemas públicos detectados em suas bases, ou selecionados a partir destes. Uma decisão que pode ou não comprometer a ação do governo e a política.

Nossa hipótese, com relação a implementação do SARESP, é de que esta foi conduzida por intelectuais, implementadores, políticos, e segundo Aguilar, L. E. op cit, “descendo verticalmente”, e as explicações e justificativas para os usuários, foram sendo encontradas durante sua implementação.

REFERÊNCIAS

AFONSO A. J. **Reforma do Estado e Políticas Educacionais: Entre a Crise do Estado-Nação e a Emergência da Regulação Supranacional**, Educação & Sociedade, ano XXII, n.75, Agosto/2001

AGUILAR VILLANUEVA, L. F. **El estudio de las Políticas Públicas** – Antologias de Política Pública, Editorial Porrúa, México, 1996

_____. **La implementación de las políticas**. Mexico: Miguel Ángel Porrúa, 1996.

AGUILAR, L. E. **Agenda para a Educação Pública Paulista**. In: Revista APASE, São Paulo, n.9, p. 36-43, maio. 2008.

_____. **A educação Paulista: perspectivas de ação e responsabilidade socioeducacional**. In Revista Apase, São Paulo, n.10, p. 12-21, maio 2009.

CAMBA, M. **As políticas de avaliação do rendimento escolar e as interfaces na esfera nacional e estadual: análise do SARESP como política de avaliação no Estado de São Paulo**, Brasil. Tese de doutorado, Campinas, São Paulo: 2011.

FREITAS, L. C. **Avaliação: construindo o campo e a crítica**, Organizador. Florianópolis: Insular, 2002.

GATTI, B. A. **Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação Educacional**. *Série-Estudos*. Campo Grande, MS, n. 33, p. 29-37, jan./jun. 2012.

SÃO PAULO - 2002: **O Município de São Paulo: Contextos Distritais de Desempenho dos Alunos no SARESP - 2002**, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - FDE, São Paulo, 2005.

SÃO PAULO, **Progressão Continuada: Compromisso com a aprendizagem, Anais 2002**, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, São Paulo: FDE, 2002.

SILVA, H. M. G. **Gestão Educacional e Sistemas de Avaliação: os pressupostos ideológicos do SARESP e a trajetória das avaliações aplicadas entre 1996 e 2005**, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” UNESP – Araraquara, São Paulo, 2006.

RIBEIRO, D. da S. “ **Avaliação do rendimento escolar do estado de São Paulo (SARESP): A educação a serviço do capitalismo**”, tese de Mestrado, Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2008.

TAVARES, E. S.A **Proposta de Descentralização no Sistema Educativo do Estado de São Paulo: um modelo de gestão para as Diretorias de Ensino - do discurso às práticas**. Dissertação de mestrado, Programa Educação e Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2003.



A MATEMÁTICA NAS VERSÕES DAS PROPOSTAS CURRICULARES CATARINENSES (DES) APROXIMAÇÕES (1991 – 2014)

César Rodrigo Kasteller (Unoesc)
cesar.kasteller@unoesc.edu.br
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (Unoesc)
malu04@gmail.com

RESUMO

Este texto é fruto de uma pesquisa de dissertação de mestrado que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNOESC. Tem por objetivo informar o histórico da Proposta Curricular de Santa Catarina e o que esta diz sobre o Ensino de Matemática. A metodologia utilizada foi a histórico-crítica. Se faz mister destacar a importância desta Diretriz Curricular para o estado, vigente desde o final da década de 80 do século XX, com uma trajetória de nuances diante do contexto histórico determinante, tentando manter o foco na versão original. Elegemos o ensino de matemática por se tratar de uma discussão sempre atual e polêmica no que se refere às Políticas Curriculares. **Palavras-chave:** Proposta Curricular Catarinense. Ensino de matemática. Políticas Curriculares.

INTRODUÇÃO

O fator primordial que deu origem a este tema corresponde a inquietações sobre o ensino de matemática na educação catarinense ao longo dos últimos anos. O tema abordado corresponde a um recorte de uma pesquisa realizada no Mestrado de Educação da Unoesc campus de Joaçaba, na linha de pesquisa Educação, Políticas Públicas e Cidadania com o intuito de apresentarmos inquietações com relação às elaborações e reestruturações das Propostas Curriculares de Santa Catarina ao longo de mais de 20 anos.

Explicitar os limites e as possibilidades de cada uma dessas versões, verificando suas propostas teórico-pedagógicas que estão pautadas no materialismo histórico-dialético, constitui uma aproximação com mais profundidade no que diz respeito à elaboração desses documentos desde a versão de 1991, até a versão atual. O intuito é compreender as suas intencionalidades, crenças e utopias quando a mesma se coloca como protagonista nas suas elaborações e reformulações.

O problema aqui referente a todas as versões que compõem a Proposta Curricular de Santa Catarina ressurge com o interesse na sua escrita e trajetória histórica, adotando assim inúmeros termos que contemplam a educação, para uma formação humana de forma integral. Uma das reflexões pertinentes em pleno século XXI refere-se ao ensino da disciplina de matemática e no fato de como ensiná-la e, pautados nessa convicção, fazemos a seguinte pergunta: Até que ponto há reflexos das versões da Proposta Curricular Catarinense quando se aborda o ensino de matemática e quais as suas implicações para uma efetiva implantação desta em nosso estado? Dessa forma, a Proposta Curricular de Santa Catarina, em todas as suas versões, almeja contribuir no sentido de relacionar as questões que envolvem a sociedade e o seu cotidiano, não esquecendo todas as suas reestruturações, fornecendo uma metodologia de trabalho a ser executada de forma concisa e efetiva.

A PROPOSTA CURRICULAR CATARINENSE E O ENSINO DE MATEMÁTICA (1991 – 2014)

O Brasil sempre enfrentou problemas no que tange ao ensino de matemática, sofrendo com as influências do meio social no qual estamos inseridos, exigindo uma reflexão sobre nossas práticas em âmbito escolar. Sendo a proposta o principal documento de referência de nosso Estado, abordaremos aqui alguns conceitos na versão de 1991, intitulada: *Uma contribuição para a escola pública do Pré-Escolar, 1º grau, 2º grau e Educação de Adultos*.

Essa versão remete ao conceito de ensino no formato de programas, contudo, nos atemos aqui à disciplina de matemática, que se manifesta como uma ciência em processo de formação, e seu ensino contribui para uma

reflexão sobre a existência de cada ser vivo (SANTA CATARINA, 1991). Entendemos aqui que a mesma se propõe a modificações, mas sem perder a sua essência. Nesse sentido,

A Matemática no ensino fundamental deve constituir-se, portanto, numa disciplina inexplicavelmente ligada à realidade do aluno. Este deve ser o ponto de partida de todo o trabalho docente, que propiciará o desenvolvimento do pensamento lógico, a criatividade, a construção de conceitos e estruturas sucessivamente mais complexas (SANTA CATARINA, 1991, p. 50).

A Proposta Curricular de 1998 constitui-se num aprofundamento de sua versão anterior, visando superar os problemas encontrados até aquele momento e apresentando como novidade as temáticas transversais. Ambas as versões (1991 e 1998) sustentavam-se numa perspectiva teórico-metodológica, contudo, a versão de 1998 foi dividida em três partes. Nos atemos à terceira delas, a qual faz menção às disciplinas, pois é nela que abordaremos sobre o ensino de matemática.

O referido documento (1998) nos apresenta um quadro de conteúdos a serem desenvolvidos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, de modo que esses conteúdos sejam abordados de forma dinâmica, visando uma compreensão tanto histórica quanto lógica e articulada. De acordo com esse documento:

Tratar assistematicamente um conteúdo significa abordá-lo enquanto noção ou significação social, sem preocupação em defini-lo simbólica ou formalmente. Por exemplo, pode-se explorar informalmente o raciocínio combinatório nas séries iniciais, sem que, para isso, seja definido o que é Combinação ou Permutação. Tratar sistematicamente um conteúdo matemático significa dizer que ele será trabalhado conceitualmente, utilizando-se na medida do possível, a linguagem matemática simbólica tal como foi historicamente convencionada e organizada (SANTA CATARINA, 1998, p 107-108).

Sete anos depois surge a versão de 2005, pregando ser uma nova ferramenta, a qual viria ao encontro dos anseios dos profissionais da educação, buscando um ensino de qualidade. Essa versão dá ênfase aos conceitos de homem, sociedade e educação, almejando que a escola consiga cumprir o seu papel na sociedade.

Já nas suas páginas iniciais a terceira versão dessa proposta destaca que

A reforma curricular em curso situa-se nesse contexto de mudança, em que, mais do que rejeitar a concepção sequencial dos conteúdos dos currículos tradicionais, busca inserir a Escola no mundo de oportunidades que fluem pelos novos meios de comunicação. A utilização didática das novas tecnologias da informação e da comunicação favorece o processo pedagógico da proposta curricular no mundo novo. É, pois, obrigação ética de uma política pública de educação ampliar as possibilidades de utilização desse poderoso meio didático (SANTA CATARINA, 2005, p.7).

Embora a mesma não apresente em seu contexto uma parte destacada à matemática, o referido documento subdividiu-se em seis grupos temáticos que discutem e discorrem sobre: educação e infância, alfabetização com letramento, educação e trabalho, educação de trabalhadores, ensino noturno e educação de jovens e adultos.

Evidencia-se que cada um desses seis grupos necessita dos conceitos matemáticos para a construção do conhecimento de cada cidadão, tornando-se assim referencial teórico e metodológico que almeje ações nas práticas docentes em diferentes modalidades que se subdivide a educação, sendo assim, mais uma iniciativa na garantia de um ensino de qualidade.

A atual versão (PCSC 2014) enfatiza um ensino mais moderno e dinâmico que traga ao estudante de nosso estado uma nova identidade, que considere a formação do sujeito integral e que através desta o mesmo supere os déficits apresentados nessa área do conhecimento nesses tempos contemporâneos.

Publicada no ano de 2014 e intitulada *Proposta Curricular de Santa Catarina Formação Integral na Educação Básica*, subdividiu-se em duas seções, contendo a segunda delas um capítulo destinado à área das Ciências da Natureza e à Matemática. O referido documento ressalta que



O aprendizado deve ser apropriado as peculiaridades do sujeito[...], garantindo a inclusão escolar e a efetivação do processo ensino aprendizagem. Cumprir tal propósito depende da articulação e interação entre os componentes da área das Ciências da Natureza e Matemática, assim como de um diálogo com as demais áreas (SANTA CATARINA, 2014, p.156).

O ensino de Matemática tem sido concebido de forma tradicional e descontextualizado ao longo dos tempos e, embora as versões das Propostas Curriculares Catarinenses apresentassem ao corpo docente um norte, o mesmo continua apresentando baixos índices no estado, evidenciando que nossa prática continua ineficaz.

(DES) CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tornar a criança, o jovem ou o adulto como protagonista do ambiente em que vive pode permitir que o mesmo relacione os conhecimentos aprendidos dentro do ambiente escolar com o seu cotidiano, interligando situações novas que despertem o espírito crítico, a iniciativa e a autonomia. Assim, trazem consigo a confiança necessária para que o mesmo possa enfrentar os desafios propostos por essa área do conhecimento.

Inúmeros fatores podem contribuir para esse processo e ensinar uma matemática diferenciada exige estudo e conhecimento de seus pressupostos, postulados, axiomas e propriedades de forma tal, que com a apropriação desses conceitos elevemos o aprendizado da mesma, partindo de situações reais e concretas.

Buscamos então evidenciar a importância dessa disciplina, de forma que se compreenda o seu verdadeiro significado e que a mesma possa vir a desenvolver um cidadão crítico, atendendo à população como um todo, que não esteja a serviço e à mercê da classe dominante somente.

REFERÊNCIAS

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado e Educação. **Proposta Curricular**: uma contribuição para a escola pública do Pré-Escolar, 1º grau, 2º grau e Educação de Adultos. Florianópolis- (SC), 1991.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio**: Disciplinas Curriculares: Florianópolis: COGEN, 1998.

_____. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos**. Florianópolis: IOESC, 2005.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Florianópolis: 2014.



A RELAÇÃO ENTRE OS INDICADORES EDUCACIONAIS E OS INDICADORES DE RENDA: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE NOVO HAMBURGO/RS (2005-2013)

Henrique de Souza (Unisinos)
henri.quem@hotmail.com

RESUMO

Este estudo situa-se no campo das políticas de avaliação e da qualidade da educação básica. O município de Novo Hamburgo/RS atingiu elevados índices no IDEB. A pesquisa teve como objetivo investigar a relação existente entre os indicadores de renda gerados a partir dos resultados do Censo 2010, e os resultados obtidos por seis escolas do município no IDEB. Nessa perspectiva, adotou-se a metodologia histórico-crítica. Em termos de recursos técnico-metodológicos, recorremos à estatística analítica básica para o tratamento dos dados quantitativos. A análise dos dados aponta para uma relação direta entre as condições sociodemográficas da população atendida pelas escolas e os indicadores educacionais apresentados por elas.

Palavras-chave: Qualidade da educação. Avaliação em larga escala. Políticas educacionais. Novo Hamburgo/RS.

INTRODUÇÃO

Ao investigarmos os indicadores de qualidade da educação básica, situamos nosso estudo no campo das Políticas Educacionais, especificamente na área de Avaliação. No Brasil, as discussões a respeito da qualidade da educação encontram seus marcos históricos iniciais ainda na década de 1920, quando, através do debate sobre os esforços no sentido de democratizar a educação, uma grande resistência à expansão da escola pública foi identificada por parte de estudiosos e membros do magistério, sob a alegação de que esse movimento resultaria na perda de qualidade.

Nesse período, a democratização educacional e a qualidade eram vistas como processos políticos, amplos, de forma que se tornariam viáveis apenas através de políticas públicas. Assim, observamos a dualidade entre qualidade e quantidade, que permeia o campo educacional ao longo de quase todo o século XX, chegando até o século XXI. (CORSETTI, 2011, p.12).

As primeiras empreitadas em direção a um modelo de avaliação em nível nacional ocorreram no final da década de 1980, quando o MEC iniciou estudos sobre o tema, a partir da influência de organismos internacionais, neste caso, o Banco Mundial. (ECOTEN, 2013, p.47). Em 1988 os primeiros ensaios de avaliação em larga escala surgem no Brasil e, após diversas reformulações, estão em vigor atualmente. (WERLE, 2011, p.744).

A respeito dos motivos que levaram a realização dessa avaliação, Werle (2011, p.744) pontua duas situações: a primeira diz respeito a uma demanda do Banco Mundial pela análise do impacto do Projeto Nordeste, política realizada em uma parceria entre MEC e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, o Bird; a segunda se relaciona com o interesse do MEC em avaliar de forma ampla o ensino público.

Sobre o impacto das políticas públicas de avaliação, Ecoten (2013, p. 46) sinaliza que “As avaliações que temos hoje, também são indutoras de políticas públicas para a educação, mas com focos e influências diferenciadas”. De acordo com Martins e Werle (2010, p. 24), é possível afirmar que os modelos de avaliação em larga escala da educação básica podem ser considerados, em parte, limitados, pois levam em conta apenas os produtos do processo de aprendizagem e não o processo como todo. Além disso, esse modelo de avaliação não leva em consideração fatores contextuais do processo de aprendizagem e mesmo da escola, como as características da população por ela atendida ou mesmo seus recursos materiais e humanos.

O MUNICÍPIO DE NOVO HAMBURGO/RS

O estudo que desenvolvemos teve como *locus* o município gaúcho de Novo Hamburgo, que conta com uma população de aproximadamente 240.000 habitantes e uma área de 223,6km². A cerca de 40km da capital Porto Alegre, está localizado na região do Vale do Rio dos Sinos.

A rede de ensino de Novo Hamburgo conta com instituições educacionais públicas (redes municipal e estadual) e privadas, que atendem da educação básica ao ensino superior. De acordo com os dados da Secretaria Municipal de Educação (SMED), a rede de ensino conta com 54 escolas municipais de ensino fundamental e 31 escolas municipais de educação infantil. A rede municipal, no início de 2015, atendia 23.450 alunos, desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental.

Um ponto importante a ser destacado é a visita do Banco Mundial a Novo Hamburgo. Em 2007, a cidade recebeu consultores do organismo internacional que buscaram avaliar a experiência educacional do município. A visita foi motivada pelo IDEB alcançado pelo município. A respeito do conteúdo do relatório produzido, a instituição atribuiu, claramente, o sucesso do desempenho da rede no IDEB, aos gestores a frente da Secretaria Municipal de Educação. Assim, observamos que uma visão gerencialista é evidente no diagnóstico formulado e publicizado. (CORSETTI, 2015, p. 50).

No entanto, com base nos indicadores sociodemográficos do município e nas características da rede municipal, entendemos que ela é complexa e que, por isso, a realidade da educação do município mereceu uma investigação de forma mais aprofundada. Compreendemos que outros elementos, externos ao campo educacional, possam influenciar no rendimento das escolas do município, já que Novo Hamburgo é uma cidade de médio porte e que apresenta diferentes realidades socioeconômicas.

Para tanto, optamos por um estudo de caso que envolveu seis escolas de ensino fundamental da rede pública municipal de Novo Hamburgo. Essas escolas estão localizadas em bairros distintos e que apresentam claras diferenças em seus indicadores de renda. Chamamos atenção para o fato de que os critérios que balizaram a escolha das escolas foram baseados na identificação de realidades sociodemográficas contrastantes no município.

A ANÁLISE DO IDEB EM INTERFACE COM OS INDICADORES DE RENDA DOS BAIRROS

Na tabela abaixo é apresentado o IDEB das escolas. Nela, podemos perceber que o desempenho dessas escolas é bastante distinto. Observamos também que as escolas situadas nos bairros, Hamburgo Velho, Mauá e Ideal são as que obtêm um IDEB mais elevado já na primeira edição da Prova Brasil, em 2005. Nos anos seguintes, a partir dos quais já há uma meta a ser perseguida, as escolas Ana Neri, São Jacó e Pres. Nilo Peçanha atingem quase todas as metas projetadas.

Tabela 1 - IDEB Geral Observado

Bairro	Escola	IDEB GERAL OBSERVADO (1)(2)									
		2005		2007		2009		2011		2013	
		AI	AF	AI	AF	AI	AF	AI	AF	AI	AF
Canudos	EMEF Francisco Xavier Kunst	4,0	-	3,7	3,6	4,0	3,6	4,7	4,3	4,4	3,4
Diehl	EMEF Eugênio Nelson Ritzel	3,5	-	3,7	-	3,6	-	5,0	-	5,1	*
Hamburgo Velho	EMEF São Jacó	6,2	-	6,1	-	6,3	-	7,0	-	7,3	-
Ideal	EMEF Pres. Nilo Peçanha	5,7	-	5,8	-	6,5	-	6,5	-	6,6	-
Mauá	EMEF Ana Neri	5,2	-	6,4	-	5,9	-	7,2	-	6,6	-
Santo Afonso	EMEF Arnaldo Grin	4,2	-	4,3	3,4	4,1	2,8	4,9	4,3	4,8	4,2

Fonte: INEP

AI = Anos Iniciais; AF = Anos Finais

(1) Os resultados marcados em verde referem-se ao IDEB que atingiu a meta.

(2) Não existia meta projetada para o ano de 2005.

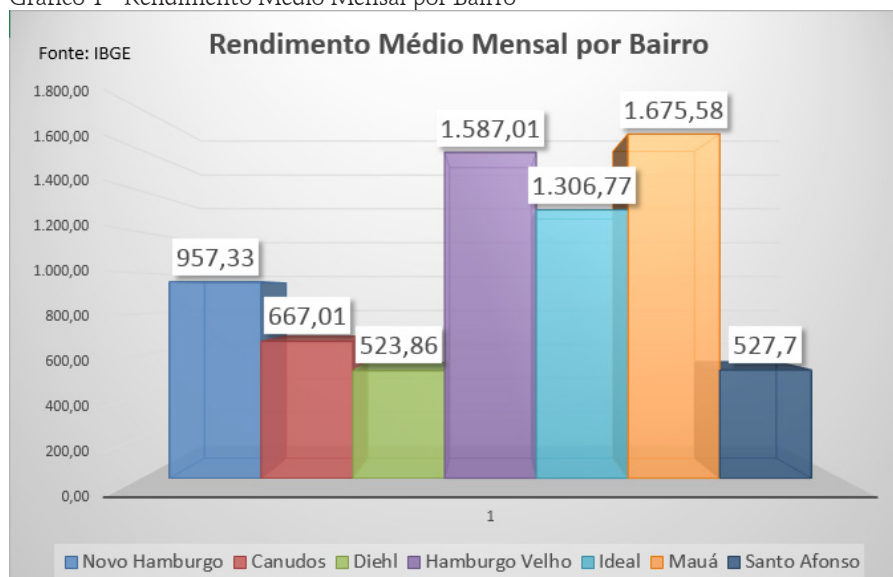
* Não divulgado por solicitação da Secretaria/Escola devido a situações adversas no momento da aplicação.

Fonte: elaborado pelo autor a partir da Base de Dados do INEP



A variação do desempenho no IDEB, no grupo de escolas que analisamos, nos chamou atenção e provocou uma busca pelas razões que pudessem explicar esse fenômeno. Na sequência, são apresentados os indicadores de renda dos bairros onde estão situadas as escolas do nosso estudo de caso.

Gráfico 1 - Rendimento Médio Mensal por Bairro



Fonte: elaborado pelo autor com base na Base de Dados do IBGE

De acordo com os dados do Censo 2010, os bairros que apresentam maior rendimento médio mensal da população são, respectivamente, Mauá, Hamburgo Velho e Ideal. Esses, como vimos anteriormente, são os bairros onde estão localizadas as escolas que obtiveram um melhor desempenho no IDEB e que atingem as metas. Além disso, é importante observarmos que os números dos bairros Canudos, Santo Afonso e Diehl, os mais populosos e marcados por vulnerabilidade social, figuram abaixo do rendimento médio mensal geral do município e ainda apresentam valores que correspondem a um terço do valor apresentado por bairros de melhores condições socioeconômicas. Os valores apresentados pelos outros três bairros, Ideal, Mauá e Hamburgo Velho, encontram-se consideravelmente acima da média municipal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados que alcançamos na comparação entre os indicadores de renda e os indicadores educacionais foram evidentes. Através do gráfico e da tabela construídos, pudemos perceber o quanto fatores externos à escola podem impactar nos índices educacionais.

Foi possível concluir que existe uma forte relação entre o desempenho das escolas no IDEB e as condições sociodemográficas das populações dos bairros onde elas estão situadas. Verificamos que houve uma forte tendência de que as escolas situadas nos bairros com marcante vulnerabilidade social apresentassem um IDEB mais baixo quando comparados com aqueles das escolas situadas nas localidades com melhores condições socioeconômicas. O cruzamento entre os dois tipos de indicadores evidenciou que houve relação entre o rendimento das famílias e o desempenho dos alunos nas avaliações de larga escala. Além disso, percebemos que o desempenho escolar foi fortemente influenciado pelo contexto social do qual a escola faz parte e que esse fator deve ser considerado na leitura dos indicadores educacionais e também na elaboração das políticas de avaliação.

REFERÊNCIAS

CORSETTI, B. A Metodologia Histórico-crítica e a Reflexão Sobre a Questão do Rendimento Escolar no Brasil. In: MARTINS, Ângela Maria; WERLE, Flavia Obino Corrêa. (orgs). **Políticas Educacionais**: elementos para reflexão. Porto Alegre: Redes Editora, 2010. p. 89.

_____. Uma Análise da Qualidade da Escola no Brasil a partir da Contribuição de Anísio Teixeira (1934-1971). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – CBHE, 6., 2011, Vitória. **Anais CBHE**. Vitória/ES: Universidade Federal do Espírito Santo, 2011. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/res/trab_433.htm. Acesso em: 12 mai. 2016.

_____. O Banco Mundial e a Influência na Avaliação da Educação Básica Brasileira. In: CORSETTI, Berenice (org.). *Avaliação da Educação, Gestão Democrática e Indicadores de Qualidade: um estudo de caso no município de Novo Hamburgo/RS*. São Leopoldo: Casa Leiria, 2015. p. 50-51.

ECOTEN, Márcia Cristina Furtado. **Gestão Local e Avaliação em Larga Escala**: um estudo de caso no município de Canoas/RS. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2013. p. 44-46.

MARTINS, Ângela Maria; WERLE, Flávia Obino Corrêa. (orgs). **Políticas Educacionais**: elementos para reflexão. Porto Alegre: Redes Editora, 2010. p. 24.

TAVARES, Edson Leandro Hunoff. **Avaliação em larga escala e qualidade da educação**: um estudo a partir da visão dos sujeitos da rede escolar municipal de Cachoeirinha/RS. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2013.

WERLE, F. O. C. **Avaliação em Larga Escala**: foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

_____. Políticas de Avaliação em Larga Escala na Educação Básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Revista Ensaio**, v. 19, n. 73, out./dez. 2011, p. 769-792.



AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO: O QUE MOSTRAM OS DOCUMENTOS DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL E DE SANTA CATARINA (2010-2014)

Paula Maria Zanotelli (IFRS)

paula.zanotelli@ifrs.edu.br

Alexandra Ferronato Beatrici (IFRS)

alexandra.beatrici@sertao.ifrs.edu.br

Cheila Daniane Marianof Milczarek (Colégio Marista Medianeira)

cheila.milczarek@maristas.org.br

Samile Drews (IFRS)

samile.drews@sertao.ifrs.edu.br

RESUMO

A pesquisa teve como principal objetivo verificar e analisar as concepções de avaliação da aprendizagem no Ensino Médio presentes nos documentos do Estado do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, tendo como recorte temporal os anos de 2010 a 2014, devido às novas proposições de reestruturação curricular ocorridas nesses dois Estados nesse mesmo período. A metodologia desenvolvida foi baseada na análise documental de cunho qualitativa, onde o estudo revelou que a presença de concepções dialógicas de avaliação da aprendizagem é preconizada nos documentos, suprimindo o caráter técnico-instrumental do processo avaliativo, mas não desconsiderando o caráter de avaliação de controle. Apesar da similaridade de concepções, as propostas possuem características próprias em cada Estado.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Ensino médio. Políticas educacionais.

INTRODUÇÃO

Quando da implantação da proposta de reestruturação curricular, o Estado do Rio Grande do Sul (RS) e de Santa Catarina (SC) apresentava problemas no Ensino Médio relacionados à defasagem idade-série dos estudantes matriculados, aos índices de abandono e reprovação escolar, a um crescimento de matrículas negativo nos últimos anos e a um currículo fragmentado, dissociado da realidade sócio-histórica e, portanto, do tempo social, cultural, econômico e dos avanços tecnológicos da informação e da comunicação.

Assim, percebendo a importância da discussão, a pesquisa centralizou-se no debate educacional em torno da avaliação da aprendizagem no Ensino Médio, devido ao cenário de como essa etapa da Educação Básica foi-se apresentando para Rede Pública Estadual de Ensino do Estado de SC e do RS. O estudo verifica e analisa as concepções de avaliação da aprendizagem no Ensino Médio presente em documentos importantes, visto que ela está correlacionada a uma agenda política que visa assegurar o direito à educação, bem como a qualidade da formação e da aprendizagem dos estudantes.

Os materiais selecionados para o desenvolvimento do estudo foram (i) a Proposta Pedagógica e o Regimento Escolar Padrão para o Ensino Médio Politécnico (EMP) e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do Estado do RS e (ii) a Proposta Curricular de SC. A seleção dos documentos permitiu a realização de estudo diagnóstico para tornar compreensível a relação entre as propostas de cada Estado e a própria reflexão sobre as concepções de avaliação da aprendizagem presentes na agenda de debates da temática em questão. Para sustentar os argumentos teóricos, constatamos três categorias, as quais serviram de base à análise sobre as concepções de avaliação da aprendizagem, a saber: avaliação técnica-instrumental, avaliação dialógica e avaliação de controle.

DESENVOLVIMENTO

A (re)discussão do sentido da avaliação da aprendizagem é um movimento mais complexo do que apenas pensar sobre o indivíduo isoladamente. É preciso promover a (re)construção das práticas avaliativas a partir do coletivo, evitando, desse modo, discursos e práticas excludentes. Nesse diálogo, o fio condutor é a necessidade de consolidar e fortalecer processos democráticos e dialógicos de avaliação (ESTEBAN, 2008), almejando a cons-

trução de uma escola de qualidade para todos. O objetivo maior deve estar voltado para a aprendizagem dos estudantes e para que

[...] o direito a uma educação bem sucedida seja consequência da realização de aprendizagens com qualidade democrática, científica e pedagógica [...] direcionada para a transmissão e promoção de um ‘mínimo cultural comum’ para todos [...] (AFONSO, 2008, p. 69-70).

De um lado, há a preocupação com o bem-estar do estudante e o entendimento de que a avaliação da aprendizagem precisa ser compreendida como um ato rigoroso de acompanhamento da aprendizagem do estudante, caracterizando-se por ser dialógica. De outro lado, há a percepção latente de que as políticas educacionais exercem uma função controladora e, por conseguinte, a escola passa ser constantemente cobrada pelas políticas governamentais pelos resultados de aprendizagem dos estudantes. Ao estabelecer uma leitura ampliada desse cenário, “[...] pode ser pensada (como utopia realizável) uma avaliação formativa que articule os interesses do Estado e da comunidade” (AFONSO, 1999, p. 155).

O debate sobre a avaliação da aprendizagem no cenário do Ensino Médio é indicativo de reflexões acerca dessa falta de identidade nessa etapa da Educação Básica e do paradoxo que essa ação pedagógica nos impõe diante das carências e exigências contemporâneas de ordem social, econômica e política. O fato de o Ensino Médio possuir um histórico dual de educação tem definido e configurado as políticas educacionais no Brasil. As palavras de Nosella (2015) corroboram a defesa dessa reflexão: “O ensino médio é a fase escolar estratégica do sistema escolar e do processo de democratização e modernização da nação. [...] querem saber se um sistema escolar como um todo é de boa qualidade? Perguntem pelo ensino médio” (NOSELLA, 2015, p. 125-126).

Nos últimos dez anos, a educação do Ensino Médio brasileiro tem sido regida por inúmeros decretos, resoluções, leis e também por um processo de políticas e estratégias, com o propósito de melhorar os índices de rendimentos das instituições escolares (KRAWCZYK, 2014). Considerando esse cenário, as secretarias estaduais de educação, órgãos responsáveis legalmente, conforme a Constituição Federal, pelo Ensino Médio, possuem a incumbência de atender às demandas e materializar ideias, estratégias e ações propostas pelo governo federal. Assim, podemos afirmar que a forma como é pensada e praticada a avaliação da aprendizagem nas escolas depende também da gestão político-educacional de cada Estado, ou seja, dos princípios e estratégias utilizados para corroborar ou não uma educação de qualidade.

Na Proposta Pedagógica para o EMP no Estado do RS, a avaliação denominada “emancipatória” está pautada em processos de construção coletiva e participativa, priorizando a autonomia, a autoria, o protagonismo e a emancipação dos sujeitos (RIO GRANDE DO SUL, 2011). Entende-se que os percursos para a compreensão desses processos não sejam simples e rápidos, pois a proposta possui significativa abertura no que tange à escolha das expressões dos resultados de aprendizagem e, por conseguinte, entendimentos subjetivos que possibilitam interpretações variadas nas instituições escolares. A reflexão que podemos fazer aqui é se tal alteração implica mudança de postura pedagógica dos gestores e dos docentes frente ao processo da avaliação da aprendizagem. Revisitando a fala de Esteban (2008), o abandono da escala numérica, alfabética ou de outras expressões garantirá a qualidade científica, pedagógica e democrática da educação? Parece-nos que a questão não está na forma dos registros, mas em como concebemos esses registros e o que fazemos com eles.

O Estado de SC realizou a atualização da proposta curricular, especificamente no ano de 2014 para toda a Educação Básica, todavia, não existem estratégias metodológicas que orientam especificamente a condução da avaliação da aprendizagem. De acordo com o documento, seu caráter formativo contempla pelo menos três etapas: a de diagnóstico (o estudante foi capaz de realizar o conhecimento sobre algo?), a de intervenção (fazer novamente quando não conseguiu) e a de replanejamento (não atingindo os objetivos e os resultados sendo insuficientes, há que se replanejar com relação ao processo de ensino e aprendizagem) (SANTA CATARINA, 2014).



Apesar da concepção assumida pela Secretaria de Estado da Educação (SED) por meio da proposta curricular de SC, é importante destacar que, em junho de 2010, a SED divulgou o resultado do relatório de avaliação do Sistema de Educação do Estado promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Entre os destaques para o referido relatório, faz-se a síntese das principais recomendações para a melhoria na educação, entre elas: a criação de mecanismos de valorização do desempenho da escola, dos professores e dos gestores com base na avaliação de indicadores de mérito e de metas estabelecidas e na qualidade dos resultados da aprendizagem (OCDE, 2010).

Diante disso, notamos que existem supostas ambiguidades no que se refere à concepção de avaliação da aprendizagem para as instâncias que gerenciam o processo educativo do Estado SC, visto os discursos antagônicos acerca do tema. *A priori*, a leitura que pode ser realizada é que, a despeito da existência de uma proposta curricular concebida com base na avaliação dialógica da aprendizagem, poderá estar sendo vedada nos documentos a concepção de avaliação de controle.

Acreditamos que a avaliação da aprendizagem não é uma atividade vazia de concepção ou neutra, ela é uma prática pedagógica que perpassa intencionalidades traduzidas nas ações, formas de condutas, vivências, conhecimentos dos sujeitos e modelo de sociedade em que acreditamos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo revelou que a presença de concepções dialógicas de avaliação da aprendizagem é preconizada nos documentos, suprimindo o caráter técnico-instrumental do processo avaliativo, mas não desconsiderando o caráter da avaliação de controle, que regula e mede o nível do domínio da aprendizagem dos estudantes e, conseqüentemente, a qualidade do ensino e o desempenho profissional dos professores, devido às exigências do capital.

De todo modo, há que se destacar as duas faces ou a eminente dualidade da avaliação da aprendizagem no decorrer deste estudo: a avaliação concebida como uma função pedagógica e, portanto, dialógica, importante e imprescindível para o processo de aprendizagem dos estudantes, e a avaliação como um instrumento restrito de diagnóstico, à mercê dos *rankings* nacionais e internacionais, indicando o controle de interesses subjacentes ao compromisso com a aprendizagem dos estudantes.

Enquanto a possibilidade de implantação de uma política educacional nacional de avaliação da aprendizagem destinada a proporcionar uma melhoria substancial na qualidade da educação ainda é caminho a percorrer, torna-se necessário ampliar a participação dos sujeitos diretamente envolvidos nas esferas de decisão, no que se refere ao planejamento das ações e à execução de políticas educacionais voltadas ao pensar, e compreender a sociedade para além do capital, buscando uma construção integral e cidadã dos indivíduos, para além dos resultados quantitativos apresentados à sociedade.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Escola pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma política em busca de novos sentidos**. Petrópolis: DP et alli, 2008. p. 67-80.

_____. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 69, p. 139-164, dez. 1999.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: _____ (Org.). **Avaliação: uma política em busca de novos sentidos**. Petrópolis: DP et alli, 2008. p. 7-24.

KRAWCZYK, Nora. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n126/02.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

NOSELLA, Paolo. Ensino Médio: unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p. 121-142, jan./mar. 2015.

OECD. **Avaliações de Políticas Nacionais de Educação**: Estado de Santa Catarina, Brasil. Paris: OECD Publishing, 2010.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014**. Porto Alegre: Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, 2011.

_____. Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. **Regimento Padrão para o Ensino Médio Politécnico**. Porto Alegre: Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, 2012.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na Educação Básica. Florianópolis: Secretaria da Educação, 2014. Disponível em: <http://www.propos-tacurricular.sed.sc.gov.br/site/Proposta_Curricular_final.pdf>. Acesso em: 18 maio 2015.



AVALIAÇÃO DE CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA EM UMA UNIDADE EDUCATIVA PÚBLICA DE FLORIANÓPOLIS (SC)

Aline Helena Mafra-Rebello (Udesc/ MEC)

ahelenamafra@gmail.com

Geysa Spitz Alcoforado de Abreu (Udesc/ MEC)

geysa.abreu@uol.com.br

Julice Dias (Udesc/ MEC)

julice.dias@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho retrata a trajetória da pesquisa realizada em Florianópolis (SC) em uma instituição de Educação Infantil da Rede Pública. Tal percurso se insere na pesquisa intitulada: “Formação da rede em Educação Infantil: Avaliação de contexto”, coordenada pela UFPR em parceria com a Università degli Studi di Pavia e financiada pelo MEC, com a finalidade de examinar a viabilidade do uso de dois instrumentos italianos de avaliação de contexto em instituições de Educação Infantil no Brasil. A metodologia contou com reuniões com os profissionais da instituição para discutir itens dos instrumentos e debater suas possibilidades ao contexto brasileiro. Os instrumentos se mostraram férteis para avaliar a qualidade da Educação Infantil, exigindo, contudo, determinadas modificações.

Palavras-chave: Florianópolis. Educação infantil. Avaliação de contexto.

INTRODUÇÃO

Neste texto, apresentaremos a trajetória da pesquisa desenvolvida em Florianópolis (SC), entre 2013 e 2015, em uma instituição de Educação Infantil pertencente à Rede Pública Municipal de Ensino. Tal percurso de imersão em campo, insere-se em uma pesquisa mais abrangente intitulada: “Formação da rede em Educação Infantil: Avaliação de contexto”, coordenada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) em parceria com a Università degli Studi di Pavia (Itália) e financiada pelo Ministério da Educação. Esta pesquisa promoveu o estudo simultâneo em quatro capitais brasileiras (Curitiba, Rio de Janeiro, Belo Horizonte e Florianópolis), representadas pelas universidades federais do Paraná, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Universidade do Estado de Santa Catarina.

Os objetivos da pesquisa de campo foram: utilizar duas escalas italianas de avaliação de contexto (ISQUEN E AVSI) em grupos de creche e pré-escola, para observar sua pertinência de utilização no contexto de instituições de Educação Infantil brasileiras; analisar as potencialidades de utilização das escalas italianas de avaliação de contexto na Educação Infantil; contribuir para a formulação e proposição de indicadores de avaliação de contexto na primeira etapa da Educação Básica comprometidos com o debate acadêmico e com a política nacional de Educação Infantil no Brasil.

A escolha da instituição de Educação Infantil participante da pesquisa se deu por indicação da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, a partir de critérios definidos para as quatro capitais, a saber: ser instituição pública municipal (portanto, sendo excluídas as instituições conveniadas); atender a toda a faixa etária que compreende a Educação Infantil (0 a 5 anos e 11 meses); oferecer atendimento em período integral; ser instituição própria de Educação Infantil (independente das condições do prédio, alugado ou construído para fins específicos), em funcionamento separado do Ensino Fundamental; dispor de um profissional responsável pelo trabalho pedagógico (supervisor pedagógico/coordenador pedagógico/pedagogo ou o próprio diretor) e corpo docente com vínculo empregatício (estatutário ou CLT, exceto os estagiários ou denominações correlatas).

O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM FLORIANÓPOLIS

O trabalho de campo em Florianópolis foi estruturado em seis etapas, cujo detalhamento para a sua realização foi debatido e negociado com a participação de toda equipe de pesquisa das quatro universidades brasileiras que integraram a pesquisa, em diversas reuniões que ocorreram no Brasil e na Itália¹.

No dia 12 de agosto de 2014, iniciamos a primeira etapa da pesquisa em campo, momento onde realizamos uma reunião na instituição de Educação Infantil, com a presença de grande parte do corpo docente, supervisora pedagógica e diretora, para apresentar a pesquisa e convidar os profissionais para dela participarem. Nesta ocasião, apresentamos os objetivos e metodologia da pesquisa, de forma a também explicar brevemente os dois instrumentos de avaliação de contexto italianos que seriam avaliados: ISQUEN e AVSI. Neste encontro, os profissionais que aceitaram participar da pesquisa foram divididos em dois Grupos de Trabalho (GT's), a partir de seu grupo etário de atuação.

Posteriormente, na segunda etapa, foram organizados encontros com cada GT para a discussão geral envolvendo a compreensão dos instrumentos. O GT ISQUEN foi composto por 15 professoras e o GT AVSI por 10 participantes. Já a terceira e quarta fase foram constituídas pela expressão dos pontos de vista individuais dos participantes, onde eles explicitaram suas ideias de qualidade, confrontando as análises críticas individuais e discussões manifestas nos encontros dos grupos de trabalho com a apreciação realizada a partir da avaliação com os instrumentos. Todas as reuniões foram gravadas em áudio, e, posteriormente transcritas.

A quinta etapa se tratou da observação e utilização efetivamente dos instrumentos italianos (ISQUEN E AVSI) na instituição pesquisada em Florianópolis. As observações nos grupos de crianças da instituição pesquisada aconteceram em seis dias da semana não consecutivos, sendo um dia de observação em cada grupo etário. Foram realizadas entrevistas com as professoras regentes de cada turma observada, no horário do sono das crianças. Foi realizada também uma entrevista com a supervisora da instituição.

As observações realizadas em todos os momentos da rotina foram importantes para o cotejamento com a prática docente e para possibilitar a pontuação dos instrumentos em conformidade com os critérios de cada item avaliado. Para além disto, as observações, enquanto procedimento metodológico, foram de fundamental importância para a discussão nos momentos de restituição da avaliação aos profissionais participantes.

Após terem sido realizadas as observações nos seis grupos (G1, G2, G3, G4, G5 e G6), foram realizadas duas reuniões com os Grupos de Trabalho (GT's ISQUEN e AVSI). Nas reuniões de cada GT, foram distribuídos quadros com a pontuação atribuída por cada professor de cada grupo e a pontuação de uma das pesquisadoras. Nesta ocasião, enfatizamos que a observação realizada em um único dia em cada turma seria sempre muito parcial e que, portanto, as professoras conheciam melhor o próprio trabalho e estavam mais autorizadas a falar sobre ele. Enfatizamos também que a avaliação se tratava do instrumento e não sobre o trabalho das professoras. Tal momento, constituiu a sexta etapa da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultados deste processo, ressaltamos que as professoras teceram diversos elogios, tanto os instrumentos quanto a metodologia da pesquisa. Nesse sentido, a metodologia utilizada, ao mesmo tempo que foi um desafio para todos os envolvidos, foi mobilizadora de um debate entre os indivíduos comprometidos e atuantes na instituição. Foi um verdadeiro exercício de escuta na medida em que a análise dos instrumentos remetia à

¹ Com a consultoria de duas autoras dos instrumentos, Anna Bondioli e Donatella Savio, ambas da Universidade de Pavia e com a colaboração de Elena Mignosi, da Universidade de Palermo.



discussão sobre a qualidade. Tratava de uma qualidade não abstrata, mas referenciada nos itens e critérios apresentados pelos instrumentos e, por assim ser, resultou em reflexão e trocas de pontos de vista contextualizados. De acordo com Bondioli & Savio (2013, p. 23):

Qualidade é transação, ou seja, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse pela instituição, que têm responsabilidades em relação a ela, que com ela estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir de maneira consensual valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a instituição e sobre como deveria ou poderia ser. Não há, portanto, qualidade sem participação. Não somente porque, como se disse, é um princípio de intersubjetividade que garante a validade dos critérios sobre os quais basear a qualidade, mas também porque é sinergia das ações dos diversos atores na busca de tentativas compartilhadas que torna efetiva a possibilidade de realizá-las.

Desse modo, o percurso da pesquisa, as reflexões e discussões que este suscitou sobre o contexto da Educação Infantil e suas especificidades foram de grande valia para o processo formativo de modo individual e, para a instituição na condição de corpo profissional que se debruça sobre o alcance de um trabalho cada vez mais coletivo.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa manifestaram a necessidade cada vez mais premente do trabalho coletivo e de um elo mais efetivo entre universidade e instituições de Educação Infantil. O percurso da pesquisa realizada contribuiu sobremaneira, de acordo com a avaliação das profissionais, para essa proximidade, para troca de experiências formativas, bem como para discutir/estudar novas possibilidades de constituição do dia a dia educativo da creche e da pré-escola. Dentre as questões sinalizadas, surgiu como demanda a formação continuada em serviço, na própria unidade educativa, para além da formação já oferecida pela Rede Municipal de Florianópolis.

Dessa análise referenciada nos instrumentos, identificamos a necessidade de promover mais estudos focados na relação creche-família e em torno da inovação pedagógica, ambas as questões reiteradas ao longo dos encontros, a partir do estudo dos instrumentos de avaliação. Estas são temáticas recorrentes no âmbito da formação de professores e na prática pedagógica nas instituições, as quais requerem mais atenção da política nacional e local (ABREU e DIAS, 2015).

Por fim, cabe ressaltar que embora a unidade de análise fosse a pertinência dos instrumentos para avaliação de contexto da Educação Infantil brasileira, o processo desencadeado permitiu, com maturidade profissional e análise crítica, desenvolver o olhar de dentro para o cotidiano vivido.

REFERÊNCIAS

ABREU, Geysa Spitz Alcoforado de; DIAS, Julice. Avaliação de contexto em uma instituição pública de Educação Infantil em Florianópolis. In: SOUZA, Gizele de; MORO, Catarina; COUTINHO, Angela Scalabrin. (Org.). **Formação da Rede em Educação Infantil: avaliação de contexto**. Curitiba: Appris, 2015, p. 173-206.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. **Participação e Qualidade em Educação da Infância: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos**. Curitiba: Ed UFPR, 2013.



AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: DESDOBRAMENTOS NO DIA A DIA DA GESTÃO DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE CANOAS/ RS (2009-2012)

Márcia Cristina Furtado Ecoten (Unisinos)
marcia.ecoten@hotmail.com

RESUMO

Tentamos evidenciar as influências das avaliações em larga escala da educação básica, promovidas a nível nacional, nas ações de gestão que chegam às escolas, bem como em seu dia a dia, no município de Canoas/RS. Nossa pesquisa é qualitativa e histórico-crítica, desenvolvida através de entrevistas semiestruturadas com gestoras(es) escolares, diretoras(es) e supervisoras(es), de três escolas municipais. É evidente a crítica dos sujeitos participantes às avaliações em larga escala, mas destacam também que são os resultados dessas avaliações que fazem com que os municípios desenvolvam ações vinculadas a elas. Pudemos perceber que há processos de gestão democrática nas ações desenvolvidas pelos gestores educacionais deste município.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Avaliação em larga escala. Ações de gestão. Canoas/RS.

INTRODUÇÃO

As avaliações realizadas no Brasil, a partir da década de 1980, têm “o objetivo de verificar se os alunos estão adquirindo os conhecimentos e as competências necessárias para a conclusão de um nível ou ciclo do sistema educativo” (HORTA NETO, 2010, p. 86). Ainda segundo o autor, tais avaliações têm uma orientação em comum, a intensão de desenvolver mecanismos de controle sobre os processos educacionais.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394), em 1996 trouxe em seu conteúdo a reafirmação do papel de destaque da avaliação externa no cenário educacional brasileiro. O artigo 87 da lei diz que:

É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...] § 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: [...] IV – integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar (BRASIL, 1996 apud WERLE, 2011, p. 775).

Com isso, as avaliações de desempenho educacional no Brasil ganharam força. O SAEB, no ano de 1995 passa a pesquisar o desempenho escolar de alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. A avaliação dos alunos se dava nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. A partir do ano de 1999, as avaliações passam a incluir História e Geografia, o que não se manteve ao longo dos anos.

Flávia Werle (2010) divide as modalidades de avaliação em larga escala no Brasil em três planos de segmentação: federal, estadual e municipal. Entre as avaliações do plano de segmentação federal estão o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEJA), a Prova Brasil, o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e a Provinha Brasil.

As avaliações da educação básica, SAEB e Prova Brasil, apresentam características distintas. A primeira tem como finalidade avaliar redes de ensino, enquanto a segunda, foca a avaliação em cada unidade escolar do Ensino Fundamental. Há também a Provinha Brasil que “é um procedimento novo de avaliação e seu objetivo é verificar a qualidade do processo de alfabetização dos alunos” (WERLE, 2010, p. 28). Avalia a habilidade de leitura de crianças de até 8 anos de idade, em dois momentos, no início e no final do ano letivo, com provas aplicadas pelos próprios professores dos alunos.

As avaliações a nível estadual analisam escolas ou sistemas, no mesmo formato das avaliações federais. Podemos citar alguns exemplos de sistemas estaduais de avaliação, como: Programa de Avaliação do Desempenho da Rede Pública Escolar do Estado de Pernambuco (1991); Programa de Avaliação das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (1992), que deu origem ao Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave,

de 1999); Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do estado de São Paulo (Saresp, de 1996, ainda em funcionamento); Programa de Avaliação do Rendimento Escolar de Alunos da 4ª e 8ª série (1992, no Ceará), que em 2000 se institucionalizou como Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Ceará (Spaece); Programa do Rendimento Escolar do Paraná (1995) (HORTA NETO, 2010, p. 100-101).

A nível municipal, os sistemas de ensino não são obrigados a participarem das avaliações a nível estadual. Muitos destes sistemas municipais desenvolvem seu próprio sistema de avaliação. Cidades como Rio de Janeiro/RJ, São Paulo/SP, Campo Grande/MS, Marília/SP, Teresina/PI. Normalmente, as questões destas avaliações são extraídas do banco de questões do Inep.

O MUNICÍPIO DE CANOAS/RS

Canoas é um município da Região Metropolitana de Porto Alegre. Segundo projeção do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população canoense é de 342.624 habitantes (2016). O município conta com 32 escolas de educação infantil e 39 escolas de ensino fundamental. A rede estadual conta com 34 escolas de ensino fundamental e 17 de ensino médio, e a rede particular conta com 30 escolas. O município se destaca ainda em relação à educação superior, pois conta com três universidades, a Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), o Centro Universitário La Salle (Unilasalle) e Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter).

AÇÕES MUNICIPAIS RELACIONADAS À EDUCAÇÃO (2009-2012)

A Prefeitura Municipal de Canoas instituiu, a partir do ano de 2009, 30 Programas de Governo para atender, em diferentes departamentos da gestão pública, os chamados Programas Estratégicos. Destacamos aqui, o Programa de Qualidade e Valorização da Educação Municipal (PQVEM), que trabalha com dois projetos, de formação dos profissionais da educação e de avaliação externa, com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Municipal (SAEM), o chamado Canoas Avalia. Segundo Sônia Maria Oliveira da Rosa, gerente do PQVEM:

[...] o dispositivo avaliativo SAEM possui características próprias como: o instrumento construído por uma comissão de elaboração constituída pelos professores da rede municipal; os marcos de aprendizagem são retirados das recorrências encontradas nos Planos de Estudos de todas as escolas e são contemplados os quatro blocos de conhecimento na avaliação externa: linguagem, matemática, ciências humanas e naturais. O instrumento é aplicado nos 3º anos, 6º anos e 8ª séries. Assim, repensar o Ensino Fundamental como três blocos de atuação pedagógica tem sido uma das problematizações trazidas pelo PQVEM para a arena educacional (2012, p. 07-08).

Ainda segundo a gerente do programa, na gestão municipal, o Canoas Avalia se constitui em um instrumento gerencial de destaque para o município fazer o acompanhamento e monitoramento da educação, a fim de intervir neste campo, visando as metas previstas.

O REFLEXO DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA GESTÃO DE ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE CANOAS/RS: A VISÃO DOS SUJEITOS

Nossa intenção, para este trabalho, foi de perceber como as avaliações em larga escala desenvolvidas nacionalmente abalam e se refletem no cotidiano escolar e que ações são desenvolvidas a partir da divulgação dos resultados. Destacaremos as questões relacionadas diretamente à avaliação em larga escala, apresentadas nas entrevistas realizadas com supervisoras(es) e diretoras(es) das três escolas pesquisadas.



Para nos aprofundarmos na questão da avaliação em larga escala, pedimos a opinião de cada um dos entrevistados sobre o IDEB. Houve aqui um consenso nas respostas, pois a maioria apontou que este tipo de avaliação prioriza apenas o resultado final, e não o processo avaliativo como um todo. Outra crítica foi sobre a prova ser a nível nacional, ou seja, a mesma prova aplicada em alunos de diferentes regiões do país, com diferentes contextos sociais. Foi recorrente também a crítica à supervalorização do índice, deixando-se de lado uma análise de todo o processo educativo envolvido.

Questionamos sobre os reflexos destas avaliações na escola e na praticada direção e da supervisão. As(os) supervisoras(es) apontaram que tais avaliações refletem no dia a dia da prática da escola, pois a partir das notas há maior ou menor cobrança da mantenedora, além de redimensionar as atividades elaboradas na escola, como por exemplo, na formação dos professores. Uma das supervisoras aponta que, os índices são debatidos na escola, mas sem que isso se torne algo supervalorizado.

Na conversa com os entrevistados perguntamos a eles sobre as cobranças e as ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação em relação aos índices do IDEB. Uma das questões apontadas foi a de que a Secretaria promove formação com os professores, inicialmente com um grupo de escolas que estavam com o índice abaixo das metas, posteriormente, esta ação foi estendida a toda a rede municipal. Outra ação desenvolvida pela Secretaria de Educação são as chamadas Ações em Rede, onde se desenvolve um trabalho específico com os alunos que apresentam dificuldades em Matemática, Português, Ciências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para responder as questões propostas para este trabalho, realizamos entrevistas com diretores e supervisores de três escolas da rede municipal de ensino do município de Canoas/RS. Para sistematizar melhor os dados coletados, trabalhamos com três categorias: opinião sobre o IDEB; reflexões das avaliações na escola e na prática escolar; cobranças da Secretaria de Educação.

Ficou evidente a crítica dos sujeitos participantes às avaliações em larga escala promovidas nacionalmente, mas ficou evidente também que são os resultados destas avaliações que fazem com que os municípios desenvolvam ações vinculadas a elas, sejam avaliações municipais, aulas de reforço ou formação de professores. Também destacaram a não consideração das realidades escolares, pois os conteúdos das provas são cobrados a nível nacional, sem respeitar as realidades regionais e nem as necessidades especiais de alguns alunos.

Conseguimos perceber que, mesmo os municípios estando envolvidos nos processos avaliativos de viés gerencial, promovidos pelo Estado, há processos de gestão democrática envolvidos nas ações desenvolvidas pelos gestores educacionais municipais. No município pesquisado, Canoas/RS podemos perceber claramente ações democráticas voltadas para a educação.

Como exemplo disso, podemos citar a avaliação municipal desenvolvida, um aspecto destacado pela maioria dos colaboradores de nossa pesquisa. O Canoas Avalia é elaborado por uma comissão, formada não por gestores da Secretaria Municipal de Educação, mas sim por professores de diferentes áreas, a partir dos Planos de Estudos, também elaborados pelos professores da rede municipal.

Os colaboradores entrevistados nesta pesquisa se mostraram contrários às avaliações em larga escala a nível nacional, especialmente por enfocarem apenas o resultado. Já a avaliação municipal, o Canoas Avalia, foi destacado pelos diretores e supervisores como uma ferramenta importante, pois há o retorno destas avaliações para as escolas. Certamente, os sujeitos legitimam a avaliação municipal por se sentirem parte do processo, desde a elaboração das provas até ações desenvolvidas para superação das dificuldades apontadas pelos resultados das provas.

Nos chamou atenção como o município consegue, a partir do processo nacional gerencialista de avaliação, desenvolver um sistema de avaliação a nível municipal, que é defendida pelos mesmos sujeitos que criticam a avaliação nacional. Certamente, isso se dá em função da forma como esta avaliação local é constituída, a partir da participação dos professores na elaboração das questões das provas, além dos profissionais receberem um retorno destas avaliações. Isso os faz sentirem-se participantes do processo, o que acaba por legitimar a avaliação municipal. Isso nos mostra que uma nova forma de avaliação é possível, vinculada ao processo de gestão democrática das escolas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. São Paulo: Ed. Do Brasil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 03 de junho de 2016.

HORTA NETO, João Luiz. Avaliação Externa de Escolas e Sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília/DF, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010.

ROSA, S. M. O. da. Avaliação Externa Municipal Como Dispositivo da Educação Escolarizada: processos interdiscursivos. **Anais do V Simpósio Internacional e VII Fórum Nacional de Educação**. Torres/RS, 2012, p. 01-14.

WERLE, F. O. C. **Avaliação em Larga Escala**: foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

_____. Políticas de Avaliação em Larga Escala na Educação Básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Revista Ensaio**, v. 19, n. 73, out./dez. 2011, p. 769-792.



AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONDICIONANTES HISTÓRICOS

Janaína Souza Gazzola (URI – Campus Frederico Westphalen)
sgjanaine@hotmail.com

Edite Maria Sudbrack (URI – Campus Frederico Westphalen)
sudbrack@uri.edu.br

Camila de Fátima Soares dos Santos (URI – Campus Frederico Westphalen)
ckamy13@hotmail.com

Vanessa Taís Eloy (URI – Campus Frederico Westphalen)
vanessataiseloy2@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho é um recorte de um estudo acerca dos aspectos históricos que definem a avaliação em larga escala no Brasil e tem por objetivo analisar os principais condicionantes que configuram a história dos processos de avaliação na educação básica desde a década de 1980, foco da avaliação em larga escala no Brasil. A opção metodológica para tal estudo é a pesquisa bibliográfica, amparada em estudiosos da área. O estudo remeteu-nos ao entendimento de que a história da sociedade está em constante movimento e os processos de avaliação em larga escala também experimentam seus reflexos (sejam eles positivos ou negativos).

Palavras-chave: Avaliação em larga escala. Condicionantes históricos. Educação básica.

INTRODUÇÃO

Embora existam evidências do Estado em tomar a avaliação como parte do planejamento educacional desde a década de 1930, foi preciso um amadurecimento de aproximadamente cinco décadas para que o processo tivesse início. A avaliação em larga escala como política pública, tal como é hoje concebida, foi iniciada no Brasil, no início da década de 1980, quando o Ministério da Educação (MEC) começou a desenvolver estudos sobre a avaliação educacional, movido pelo incentivo proveniente das agências financiadoras transnacionais e, nesta perspectiva, foram lançados os pressupostos para a construção do que veio a se tornar, mais tarde, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Nesta época, já se vivenciava no país, um processo gradual de redemocratização, o que gerava um clima tanto de busca da universalização e qualificação da educação, quanto de percepção da necessidade de se construir instrumentos para a avaliação em larga escala (GOMES NETO; ROSEMBERG, 1985).

Nesse sentido, faz-se necessário compreender o contexto em que a avaliação em larga escala ganha força. Só assim podemos desvelar o sentido e os significados que elas podem assumir nas realidades socioeducacionais em seu caráter histórico (GATTI, 2012). E, como explicitam Gatti, Barretto e André (2011, p. 31),

[...] o caráter histórico das políticas educacionais remete, por sua vez, à necessidade de analisá-las com base no contexto nacional e internacional em que se inserem, das demandas de diferentes âmbitos a que procuram responder e da própria evolução das tradições educativas em que elas são desenhadas e postas em prática.

Este trabalho busca esta compreensão a partir de um contexto nacional, demonstrando alguns dos condicionantes históricos da avaliação em larga escala, à luz dos processos pelos quais tal política pública educacional perpassou.

CONDICIONANTES HISTÓRICOS DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

Desde a década de 1960, o Brasil tem vivenciado a ampliação do uso de testes educacionais; entretanto, foi mais precisamente no ano de 1988, de acordo com Werle (2011) que são ensaiadas as experiências de avaliação em larga escala na educação básica que, com reformulações importantes, ainda hoje estão em vigor.

A partir, sobretudo, da década de 1990, no contexto da experiência da Reforma do Estado Brasileiro e da consequente minimização do papel do Estado como ente executor das políticas públicas brasileiras – o qual passa a assumir um papel predominantemente regulador –, é que o debate em torno da avaliação em larga escala ganha maior força e espaço. Neste cenário, é possível dizer, ancorando-nos nos pressupostos de Assunção e Carneiro (2012), que as avaliações em larga escala foram elaboradas de forma centralizada e padronizada e, por isso, descontextualizadas da realidade das escolas, às quais deveriam atentar.

Em 1990, inicia o 1º ciclo do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (SAEP), desenvolvido de forma descentralizada pelos estados e municípios. E é a partir de 1992 que a avaliação em larga escala passa para responsabilidade do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão do MEC. Nesta época, paralelamente, iniciam as primeiras experiências de avaliações em nível estadual (BONAMINO, 2002, p. 64).

A partir de 1995, entretanto, ocorre uma reordenação na avaliação em larga escala da educação básica na direção de uma centralização de decisões na União e um correspondente afastamento da participação dos Estados – o que reforça que estes passassem a criar suas próprias estruturas avaliativas, como é o caso dos estados de São Paulo e de Pernambuco, os quais criaram seus próprios sistemas de avaliação em larga escala, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), implantado em 1996, e o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), realizado pela primeira vez no ano de 2000 (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Tal reordenação, ocorrida em meados da década de 1990, acaba por induzir o sistema de avaliação a assumir um novo perfil reforçado por empréstimos com o Banco Mundial (BM) e pela terceirização de operações técnicas, passando a chamar-se Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹. As decorrências desta situação são retratadas por Werle (2011, p. 775):

A partir daí, as funções do MEC se restringem à definição dos objetivos gerais do Sistema de Avaliação, os professores da Universidade passam a ter “posição subalterna”, bem como as administrações locais veem reduzida sua ação ao simples apoio logístico na fase de aplicação das provas.

A reestruturação pela qual a avaliação em larga escala passou demonstra certo desalinhamento de questões relacionadas ao planejamento educacional em nível nacional. Cada vez mais, os entes aos quais as avaliações mais deveriam interessar (MEC, universidades, administrações locais, professores, escolas), não têm direito a questionamentos, opiniões, sugestões e transformações. As decisões mais importantes ficam a cargo de entes transnacionais que, em sua maioria, não são capazes de traçar um diagnóstico coerente de cada realidade de modo a atender a todas as esferas envolvidas nos processos de avaliação em larga escala, primando pela qualidade e equidade educacional.

Cabe ressaltar que, no final do ano de 1996, a Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996) é promulgada, reafirmando o papel da avaliação em larga escala e tornando imperativo o processo de avaliação, exigindo sua universalização, conforme conteúdo do

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...] § 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem: [...] IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar (BRASIL, 1996).

Por exigência da legislação, os processos de avaliação em larga escala ganham ainda mais espaço no Brasil, tomados por inúmeras iniciativas a partir da década de 2000. É a partir deste ano que o Brasil passa a participar

¹ Embora o SAEB tenha se iniciado anos antes, em 1994 é que ele foi formalmente instituído por meio da Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro.



do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), organizado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o qual se realiza, a partir desta data, de três em três anos.

Em 2005, é criada a Prova Brasil, dada algumas limitações do SAEB, o qual possibilita apenas função diagnóstica e de monitoramento da qualidade da educação básica brasileira; com a Prova Brasil, agora o país conta com um instrumento que, além de diagnosticar, também permite agregar a noção de responsabilização (FERNANDES; GREMAUD, 2009). Para Bonamino e Sousa (2012) a Prova Brasil é responsável por auxiliar governantes no processo de direcionamento de recursos para as escolas, no estabelecimento de metas e de ações pedagógicas, além de funcionar como um “[...] instrumento de pressão, para pais e responsáveis, por melhoria da qualidade da educação de seus filhos, uma vez que, a partir da divulgação dos resultados, eles podem cobrar providências para que a escola melhore” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 379).

A Prova Brasil, com característica censitária, passou a integrar, a partir do ano de 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual passou a ser referência para a definição de metas que possam aferir qualidade à educação, pelo menos até 2021². Tal indicador possibilitou que os resultados da Prova Brasil passem a ser amplamente divulgados, e atualmente o IDEB configura-se no “[...] principal indicador adotado pelo Governo Federal para traçar metas educacionais a serem alcançadas por escolas e redes estaduais e municipais” (BONAMINO, SOUSA, 2012, p. 379).

CONCLUSÃO

A avaliação em larga escala no Brasil, nas últimas décadas, insere-se em um contexto de reformas educacionais, protagonizado pelas políticas públicas educacionais. Tais medidas têm sido demandadas pela crescente democratização da sociedade brasileira, pelos clamores da sociedade civil, debates das associações de classe, pressões externas dos organismos internacionais, entre outros. Os condicionantes históricos, por sua vez, cumprem seu papel de deslindar questões pertinentes ao entendimento da configuração e transformação da avaliação em larga escala no Brasil, isto é, ao passo que a história da sociedade movimenta-se os processos de avaliação também experimentam seus reflexos (sejam eles positivos ou negativos).

Concordamos com Prestes e Farias (2014, p. 578) quando afirmam que “[...] os processos de avaliação e seus resultados não são totalmente homogêneos e nem estáticos, mas incorporam oposições e conflitos, à comunicação, à negociação, à retórica”. Diante desta realidade, apoiamos Gatti (2012) quando afirma a necessidade de os pesquisadores em educação voltarem-se mais ao estudo e à discussão das avaliações em larga escala, quer quanto aos aspectos relativos às políticas e ações educacionais, quer quanto aos aspectos teóricos e aos procedimentos implementados, à luz de uma perspectiva pedagógica.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, Mariza Felipe; CARNEIRO, Verônica Lima. O papel do estado e as políticas públicas de educação: uma análise das avaliações externas no Ensino Fundamental. **RBPAE**, v. 28, n. 3, p. 645-663, set./dez. 2012.

BONAMINO, Alicia. **Tempos de avaliação educacional**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

² O IDEB foi criado pelo INEP, órgão vinculado ao MEC, em 2007. A meta para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental é atingir um IDEB igual a 6,0 em 2021, ano do bicentenário da Independência (BRASIL, 2011b, 2014). Para maiores informações, consultar: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>.

BRASIL. Lei n.º. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. Qualidade da Educação Básica: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, Fernando *et al.* (Orgs.). **Educação Básica no Brasil**: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional. *Série- Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB Campo Grande, MS*, n. 33, p. 29-37, jan./jul. 2012.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GOMES NETO, J. B.; RUSEMBERG, L. Indicadores de qualidade de ensino e seu papel no Sistema Nacional de Avaliação. **Em Aberto**, v.15, n.66, p.13-28, abr./jun.1995.

PRESTES, Emília Maria da Trindade; FARIAS, Maria da Saete Barboza de. Face(s) da avaliação da educação em tempos de incertezas. **RBPAE**, v. 30, n. 3, p. 571-582, set./dez. 2014.

WERLE, Flávia Obino Correa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.



AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: POR ONDE CAMINHAM AS PESQUISAS?

Marília Segabinazzi (Udesc)
mssegabinazzi@gmail.com
Schaiane Martins (Udesc)
schaianemartins1@gmail.com
Geovana Mendonça Lunardi-Mendes (Udesc)
geolunardi@gmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta o levantamento bibliográfico de pesquisas brasileiras que abordam a temática “avaliações em larga escala e alunos da educação especial”. Tendo como fontes de dados a Biblioteca Digital Nacional de Teses e Dissertações, o Banco de Teses da Capes e periódicos avaliados nos estratos A e B do sistema *Qualis* da CAPES. Os resultados dos trabalhos apontam para as diferentes barreiras existentes frente à participação dos alunos da educação especial nessas avaliações, além de argumentarem sobre a inadequação destes instrumentos de avaliação para estes casos. Diante disso, evidencia-se a necessidade de relacionar as avaliações em larga escala com a temática da Educação Especial, no que diz respeito ao sentido desses instrumentos frente às especificidades desse alunado.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala. Inclusão escolar. Educação especial

INTRODUÇÃO

No Brasil, ainda que a preocupação com os sistemas de avaliação educacionais tenha registros desde a década de 50, a atenção ao tema deu-se, principalmente, no final dos anos 80, conforme explicam Bauer e Gatti (2012) e esse tipo de estratégia é tida como “elemento privilegiado para a realização das expectativas de promoção da melhoria da qualidade do ensino básico e superior”. Destacam-se desse processo de centralização das avaliações como promotora de melhorias educacionais dois objetivos: a crença na melhoria daquilo que é compreendido pelo Estado como qualidade da educação, a partir da aferição dos resultados dessas avaliações; e o apego aos dados obtidos nesses sistemas como elemento de direcionamento de políticas públicas e estratégias para a melhoria do que ficou estabelecido como parâmetro de qualidade.

Outra reforma que ganhou força a partir dos anos 90 e que vem de encontro aos pressupostos homogeneizantes de políticas como as de avaliações em larga escala, diz respeito aos movimentos de inclusão dos alunos com deficiência, decorrentes da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem” (UNESCO, 1990). No documento consta que “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (Artigo 3, parágrafo 5)

A partir desse movimento esse alunado deve ser reconhecido pelo direito de receber todo o aporte de conhecimentos que circula no âmbito da escola regular, embora que, para isso, seja necessária, muitas vezes, a utilização de recursos metodológicos específicos, capazes de estabelecer a comunicação desejada no processo de ensinar e aprender, bem como garantir que esse processo esteja de acordo com as potencialidades e limitações desses alunos.

Seguindo os pressupostos da inclusão, documentos, propostas, discursos e tensões sobre o tema circularam no campo da política educacional. No caso brasileiro, diferentes medidas foram tomadas até que se chegasse ao que hoje é a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), que estabelece as atuais diretrizes para o ingresso, permanência e êxito de seus alunos público-alvo. Trata-se de uma proposta que pretende proporcionar escolarização desses sujeitos a partir do reconhecimento das suas necessidades e capacidades.

Se por um lado neste caminho das políticas de inclusão percorrido pela educação brasileira encontra-se a busca pelo ingresso desses alunos das redes regulares de ensino e o reconhecimento de suas especificidades nos processos de aprendizagem, por outro lado, as políticas de avaliação em larga escala tendem a buscar a homogeneização dos alunos por meio de indicadores únicos atribuídos a partir de avaliações. Tem-se então uma condição dual posta às escolas, entre as demandas homogeneizadoras e as demandas de atendimento específico.

A busca por trabalhos que relacionassem a temática da inclusão escolar com as avaliações em larga escala objetivou conhecer como as pesquisas têm tratado essas políticas co-existent no cotidiano escolar. Os locais de busca foram a Biblioteca Digital Nacional de Teses e Dissertações e no banco de Teses da Capes deu-se a partir de diferentes buscadores. Inicialmente, realizamos a busca avançada, utilizando os termos “avaliação em larga escala” e “inclusão escolar” e/ou “educação especial”, totalizando 39 trabalhos encontrados. Já o termo “avaliação externa” e “inclusão escolar” e/ou “educação especial” totalizou 51 trabalhos. Nesse universo, buscamos aqueles estudos que efetivamente tratassem de avaliações nacionais em larga escala e alunos público-alvo da educação especial, sendo encontrados 04 trabalhos, todos dissertações de mestrado, conforme demonstram os dados do quadro 1.

Quadro 1- Produção científica sobre avaliações nacionais em larga escala e alunos público-alvo da educação especial

Título	Autor	Instituição	Ano	Objetivo	Dados
Avaliação Externa e Educação Especial na Rede Municipal de São Paulo	RAIMUNDO, Elaine Alves	USP	2013	Analisar como vem se constituindo a participação do público-alvo da Educação Especial na prova São Paulo	Documentais; Entrevista com gestores; Observação
Inclusão Escolar e Avaliação em Larga Escala: Alunos com deficiência na Prova Brasil	MONTEIRO, Kilza Roberta.	Unisantos	2010	Investigar como as pessoas com deficiência são atendidas quando da aplicação da prova Brasil.	Documentais; Entrevista com professores e gestores; Observação
Análise das estratégias de acessibilidade ao sistema de avaliação de BH para os alunos com deficiência	PEREIRA, Maria Cândida Viana	UFJF	2014	Analisar as estratégias de acessibilidade oferecidas aos alunos com deficiência para a participação na Avaliação BH	Documentais; Entrevista com professores e gestores
Avaliação em Larga Escala de alunos com necessidades especiais na cidade de Londrina – PR	SILVA, Mariana Cesar Verçosa	UEL	2013	Analisar a participação e o desempenho de alunos com necessidades especiais na prova Brasil e ENEM	Microdados do censo educacional

Fonte: Elaborado pela autora

Também fomos à busca de trabalhos em periódicos cujo foco e escopo abrangessem as temáticas de avaliação e/ou Educação Especial, avaliados nos estratos A e B do sistema *Qualis* da CAPES (Revista Brasileira de Educação Especial; Revista Estudos em Avaliação Educacional; Revista de Educação Especial), bem como nos trabalhos publicados nos eventos da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED) e na Revista Brasileira de Educação, vinculada à referida associação.

Na revista Brasileira de Educação Especial foi encontrado um trabalho (SILVA E MELETTI, 2014) decorrente da pesquisa que consta na dissertação de Silva (2013), apresentada no quadro 1, com trabalho que trata do mesmo recorte publicado na Revista de Educação Especial (SILVA E MELETTI, 2012).

Também na Revista de Educação Especial merece destaque o único trabalho encontrado, de Cardoso e Magalhães (2012), que analisa a participação dos alunos com deficiência da rede pública de ensino do município de Sobral- CE nos processos de Avaliação em Larga Escala. Na condução do estudo, as autoras utilizaram-se de entrevistas, observações e pesquisa documental, constatando que, na avaliação municipal e na Prova Brasil, há manobras de gestão para impedir que os resultados dos alunos com deficiência sejam considerados no desem-



penho geral do município nestas avaliações. Além disso, as autoras encontram ambiguidade nos respondentes que, apesar de compreenderem como relevante a participação desse alunado nesse tipo de avaliação, questionam a inadequação dos instrumentos avaliativos. Dados decorrentes dessa mesma pesquisa foram apresentados pelas autoras na 36ª Reunião da ANPED, no GT da Educação Especial, no ano de 2013.

Um aspecto que ajudou a suscitar questões para futuras investigações que relacionem as temáticas o fato de que as pesquisas em tela, mesmo que representem importantes contributos para um campo ainda pouco explorado, têm uma similaridade de objetivos e de foco, o que aponta para a necessidade de olhares e perguntas para além das que já foram feitas, como sugere Stephen J. Ball, quando diz que, em se tratando da investigação acerca dos movimentos que envolvem as políticas educacionais, “precisamos fazer perguntas diferentes e também procurar em lugares diferentes por respostas a essas perguntas. Poderemos, também, precisar de novas habilidades e sensibilidades” (BALL, 2013, p.221). O autor ainda afirma que os novos fluxos de ideias na perspectiva das políticas educacionais globais apontam para a participação de uma variada gama de atores, muitas vezes deixados à margem do processo de investigação (BALL, 2013).

A [não] participação e êxito dos alunos público-alvo da educação especial nesse tipo de avaliação têm sido o foco das pesquisas. Além disso, dados das investigações revelam a existência de diferentes barreiras para a efetiva participação dos alunos, desde adaptações materiais até aquelas relativas ao currículo. Mesmo quando ocorre a participação dos alunos da educação especial, não são observados aspectos que possam contribuir para o êxito destes alunos nesse tipo de atividade. Essa recorrência de resultados aponta para uma frágil estrutura de atendimento a esses alunos, deixando-os à margem do processo nas avaliações em larga escala.

Partindo das constatações desses estudos, argumentamos sobre a necessidade de dar um passo na direção de investigar a teia que envolve essa não participação, por compreendermos que a tradução de uma política, em um determinado contexto, está relacionada, também, conforme explicam Ball, Maguire e Braun (2016), à relação de aspectos materiais, interpretativos e discursivos e que nenhum desses fatores, individualmente, pode ser suficiente para explicar o que ocorre entre políticas e as práticas dela decorrentes. Ou seja, a [não] participação dos alunos da educação especial nesse tipo de avaliação suscita questões mais abrangentes no que diz respeito à intersecção das políticas e inclusão e políticas de avaliação e, pelo que aponta o levantamento ora apresentado, esse ainda é um tema pouco explorado.

REFERÊNCIAS

BUENO, J.G.S.. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S. et al. (Org.). **Deficiência e Escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara/SP: Junqueira & Marin; Brasília/DF: CAPES, 2008. p. 43-63.

BALL, S. J. **Educação global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BALL, S.J. MAGUIRE, M. BRAUN, A. **Como as Escolas Fazem Política**: Atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, S. J. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In: APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. (Orgs.). **Sociologia da Educação**: análise internacional. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 177-189

BAUER, A.; GATTI, B. A. (Org.) **Ciclo de debates**: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013. V1

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. 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 Maio de 2016.

CARDOSO, A.P.L.B; Magalhães,R.C.B.P. (2012), Educação Especial e avaliações em larga escala no município de Sobral (CE). **Revista Educação Especial**, v.25, n44, set./dez.2012

CARDOSO, A.P.L.B; Magalhães,R.C.B.P. Educação especial no contexto da política de avaliação em larga escala: a realidade de um município do nordeste brasileiro. **Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPED**. Goiânia-GO

MONTEIRO, K.R.A. Inclusão Escolar e Avaliação em Larga Escala : alunos com deficiência na prova Brasil. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2010.

SILVA, M.C.V. Avaliação em Larga Escala de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Londrina – PR. 2013. 138 f. **Dissertação**. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

SILVA, M. C. V.; MELETTI, S. M. F. Avaliação em larga escala de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Londrina (PR). **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 25, n. 44, set./dez. 2012, p. 417-434.

SILVA, M. C.V.; MELETTI, S. M. F. Estudantes com necessidades educacionais especiais nas avaliações em larga escala: prova Brasil e ENEM. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2014, vol.20, n.1, pp.53-68

PEREIRA, M.C.V. Análise das Estratégias de Acessibilidade ao sistema de avaliação Avalia BH para os alunos com deficiência. 2014.90f. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

RAIMUNDO, E.A. Avaliação Externa e Educação Especial na rede municipal de ensino de São Paulo,190f.2010. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> acesso em maio de 2016.



ESTADO AVALIADOR E ESTADO FORMADOR A PROVA BRASIL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA ANÁLISE DOS RESULTADOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE LAGES/SC NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA – SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rita de Cássia Bleichvel (Uniplac)
ritableichvel@gmail.com.br
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (Uniplac/ Unoesc)
malu04@gmail.com

RESUMO

Este trabalho bibliográfico foi elaborado com o objetivo de abordar questionamentos a respeito da centralização atribuída à avaliação externa em larga escala, conhecida como Prova Brasil, diante da problemática dos seus resultados nas escolas estaduais de Lages/SC nas séries finais do ensino fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa e até que ponto, existe valorização do Estado Avaliador em detrimento ao Estado Formador nessas avaliações, desde a década de 90, século XX. Período em que iniciaram as reformas educacionais na educação básica brasileira influenciadas pelas políticas públicas neoliberais internacionais, diante de uma visão gerencial e mercadológica. Utilizando a metodologia histórico-crítica, por meio de investigação documental que envolve as contradições e interpretação do contexto social, político-educacional no sentido de analisar a relação do desempenho escolar e a formação docente inserida neste contexto histórico de regulação das ações do Estado Avaliador Brasileiro. Os resultados esperados são as reflexões sobre a Prova Brasil como política de avaliação externa destinada à educação básica na discussão das práticas pedagógicas de aprendizagem inseridas na realidade escolar.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais. Estado Avaliador Brasileiro. Prova Brasil. Desempenho Escolar.

INTRODUÇÃO

A avaliação no contexto escolar é uma categoria pedagógica complexa, cercada de contradições, embora traduza de forma a importância, a conquista do aprendizado, que muitas vezes, pode ser considerado como a soma de vários fatores. Porém, nesse estudo não abordamos a avaliação em sala de aula, mas sim a Prova Brasil, que é uma avaliação em larga escala aplicada nas redes de ensino, realizada em todo o país com a finalidade de determinar as políticas públicas por meio da aferição do desempenho dos sistemas e acompanhar ao longo dos anos os resultados obtidos, como controle de qualidade no ensino. Portanto, a pesquisa¹ aborda sobre a Prova Brasil no contexto da escola pública, fazendo uma abordagem crítica e problematizadora para dar visibilidade não apenas às questões pedagógicas, mas, essencialmente, a respeito das políticas educacionais referentes às reflexões sobre a valorização do Estado Avaliador e a anulação do Estado Formador.

DESENVOLVIMENTO

Nesse contexto, a Prova Brasil é uma avaliação externa que compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), onde o INEP calcula um conjunto amplo de indicadores para monitorar o desenvolvimento da educação brasileira, que juntamente com o censo escolar resultam no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e dessa forma, fornecem através das taxas de rendimento e de fluxo escolar, distorção idade-série, as informações cujas responsabilidades específicas encontram-se definidas na legislação: Constituição Federal do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Sendo assim, a Prova Brasil, de acordo com o discurso oficial, é um instrumento que tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro juntamente com testes padronizados e questionários socioeconômicos.² Nas provas,

¹ Pesquisa vinculada ao projeto do Observatório da Educação, Edital nº 038/2010. - O Programa Observatório da Educação, resultado da parceria entre a Capes, o INEP e a SECAD, foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006, com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em Educação, que utilizem a infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior – IES e as bases de dados existentes no INEP, estimulando a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado.

² www.inep.gov.br – Acesso em 12 mar 2011 às 15h30

os/as alunos/as respondem a questões de Língua Portuguesa, com o objetivo em leitura e Matemática, referente à resolução de problemas. Assim como, professores/as das turmas e gestores/as das escolas avaliadas participam respondendo questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho.³

E diante das proposições sobre a formação do ser humano em um Estado-educador que se apresenta como Estado Avaliador no período 1988-2002, Freitas (2007) explicita que a avaliação da educação básica brasileira é discutível mediante duas dimensões, a pedagógica e a educativa. No que diz respeito à dimensão pedagógica são os componentes metodológicos, compreendidos pelos princípios, os meios, formas e maneiras da atuação do Estado. Já, a dimensão educativa estende-se no sentido formativo do agir estatal, como por exemplo, sobre a promoção de aprendizagens, propagação de valores e crenças e a indução de comportamentos, como propõe a autora:

Tendo natureza histórica, o Estado-educador e o Estado-avaliador emergem do contexto histórico que define e emoldura o próprio Estado e a sua relação com a sociedade. Isso exigiu, num primeiro momento, considerar o Estado como realidade contextualizada e em transformação, bem como a sua relação com a educação. Feito isso, prossegue-se com a análise da dimensão pedagógica e da dimensão educativa da atuação estatal, focando a repercussão de iniciativas de avaliação em larga escala em unidades da federação, assim como a intencionalidade declarada de tais iniciativas, os princípios que a regeram, as estratégias utilizadas e algumas evidências em termos de aprendizagem, de difusão de elementos culturais e de indução de disposições e comportamentos. (FREITAS, 2007, p. 134-135).

Cabe esclarecer, de acordo com Freitas (2007) que a expressão “Estado-Avaliador” foi usada no início por Guy Neave (1988, 1998) referindo-se aos estudos sobre políticas de ensino superior para denominar a mudança centralizada da regulação burocrática para outra regulação estabelecida pelo Estado com objetivos voltados para a autonomia e autorregulação dos sistemas de ensino, e principalmente, a educação básica. Sendo que, essa regulação, tanto pedagógica quanto educativa demonstrou-se por meio da divulgação de alguns conceitos, ideais, que para a autora: “Isso se deu especialmente por meio de fixação de parâmetros e diretrizes curriculares nacionais, de certo controle editorial, de um ‘novo’ modelo de gestão e de mecanismos e práticas de controle e de avaliação.” (FREITAS, 2007, p. 147).

Por conseguinte, numa trajetória histórica temos nas políticas educacionais a *internacionalização e regionalização* como tendências contemporâneas, devido às crescentes economias ou sociedades nacionais e respectivamente, as aproximações geográficas econômicas e sociais, atuando como processos concomitantes nos governos nacionais e locais. E através de estratégias que incentivam a competitividade revertida em resultados compensatórios, o Estado Formador cada vez mais se distancia da educação voltada para o desenvolvimento do ser humano, favorecendo o aumento das problemáticas educacionais, como afirma Freitas:

No âmbito da sociedade civil, o Estado buscou mobilizar indivíduos, grupos, setores sociais e a população em geral em torno de problemáticas educacionais, para o que se valeu de estratégias de aproximação, parcerias e alianças. Agentes/agências de pressão, de persuasão e socialização políticas, organizações não governamentais e até o voluntariado foram envolvidos em iniciativas voltadas, direta ou indiretamente, para a qualificação da educação escolar básica. (FREITAS, 2007, p. 149).

De forma que, o Estado vem atuando como articulador na sociedade para agregar iniciativas voltadas para planejamentos de programas e projetos, em muitas situações através de trabalhos voluntários e parcerias. Assim como, a criação de *ambiência* que proporciona reprodução de práticas educativas nas práticas sociais, “principalmente por meio da criação de um ambiente legal propício à flexibilização e de mecanismos de incentivo às iniciativas privadas.” (FREITAS, 2007, p. 149). Pois, a respeito das práticas sociais, o Estado por meio de programas e iniciativas socioeducativas aproximou as ações públicas das privadas.

³ Não fazem parte do recorte da Prova Brasil as matrículas em turmas multisseriadas, em escolas que oferecem exclusivamente o ensino especial, na educação de jovens e adultos e em escolas indígenas que não ensinam a Língua Portuguesa.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse contexto, o ensino público em muitas situações de concorrência pelas informações divulgadas em relação ao desempenho nas avaliações externas sofre pelo descaso dos governos. E conseqüentemente, surgem movimentos educativos de regulação para formar gestores/as, assistentes técnico-pedagógicos, professores/as para se enquadrarem à cultura das avaliações com informações sistematizadas, no sentido de indagarmos a respeito das políticas educacionais públicas referentes ao Estado que apenas avalia, diante dos questionamentos: O que representam realmente, os menores índices para as escolas? Quais as reais dificuldades dessas escolas e como se podem reverter esses resultados? Como compreender o processo avaliativo de cada escola?

Dentro dessa perspectiva, analisamos a lógica de privatização da educação pública que se propaga de maneira progressiva, mesmo diante do sucesso de muitas práticas pedagógicas na maioria das escolas, que ressaltam a importância de uma educação que não seja excludente para que possamos fazer uma nova leitura da realidade da educação básica brasileira.

REFERÊNCIAS

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA/INEP. **Prova Brasil e Saeb**: Histórico. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2011. Disponível em: <http://provabrazil.inep.gov.br> Acesso em 12 set 2011 às 22h34

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. – (Coleção educação contemporânea)

PROVA BRASIL: Disponível em: inep.gov.br – Acesso em 22 mar 2011.



INICIATIVAS MUNICIPAIS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS: UM ESTUDO EM 125 MUNICÍPIOS BRASILEIROS

Bruna Ribeiro (USP)
brunaribeiro@usp.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo socializar parte dos resultados advindos da pesquisa realizada com apoio da UNESCO por solicitação da Coordenação Geral da Educação Infantil (COEDI) pertencente à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) que buscou mapear as iniciativas de avaliação da aprendizagem das crianças matriculadas na educação infantil e primeiro ano do ensino fundamental de 125 municípios brasileiros, distribuídos em 22 estados, com vistas a melhor compreender no que consistem essas iniciativas e que projeto de educação infantil está sendo afirmado por meio dessas avaliações. Os dados provenientes do estudo visam contribuir com o fomento do debate na área e a delimitação do campo da avaliação na educação infantil no Brasil.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Educação infantil. Qualidade.

INTRODUÇÃO

Os dados apresentados nesse estudo são frutos de um recorte da pesquisa (RIBEIRO, 2016) integrante do Projeto UNESCO BRZ/1041¹ que teve por objetivo produzir insumos sobre a avaliação da aprendizagem das crianças matriculadas na primeira etapa da Educação Básica visando fomentar o debate na área. Com esse intuito, o Projeto buscou investigar as propostas avaliativas realizadas com as crianças matriculadas na educação infantil e 1º ano do ensino fundamental procurando compreender em que princípios e noção de qualidade se ancoram e, conseqüentemente, que projeto educativo está sendo afirmado por meio destas avaliações.

A avaliação da aprendizagem das crianças matriculadas na educação infantil encontra-se respaldada em princípios norteadores e orientadores expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/DCNEI (BRASIL, 2010) e na LDBN (Lei 9394/96) que preconiza que a avaliação na educação infantil deve ser realizada mediante o acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de seleção, promoção ou classificação, mesmo para o acesso ao ensino fundamental, e a avaliação será sempre da criança em relação a si mesma e não comparativamente com outras crianças, sendo competência da escola sua realização (BRASIL, 1996).

Compreender as iniciativas de avaliação na educação infantil e os instrumentos utilizados pelos diferentes municípios brasileiros, parece ser relevante no momento atual em que uma política nacional de avaliação que contemple a etapa da educação infantil está sendo gestada e a área é convocada a se posicionar sobre a temática.

DESENVOLVIMENTO

A metodologia utilizada na pesquisa envolveu o estudo da legislação e orientações legais vigentes relacionadas à temática, levantamento de estudos nacionais e internacionais sobre avaliação da aprendizagem na educação infantil, envio de questionário para Conselheiros e Dirigentes Municipais de Educação, análise documental de instrumentos de avaliação utilizados em instituições de educação infantil e um estudo de caso sobre as (des) articulações entre educação infantil e ensino fundamental.

No presente artigo nos limitaremos a comentar os resultados referentes à análise dos questionários e instrumentos avaliativos que tinham por objetivo melhor compreender as iniciativas em curso nos municípios referentes à avaliação da aprendizagem das crianças de 0 até 6 anos.

¹ De acordo com o edital 01/2015 Projeto 914/UNESCO/1009.4, consultor 13.

Para tal, foi elaborado um questionário para conselheiros/as e dirigentes municipais de educação contendo 8 questões fechadas e 3 abertas que foram distribuídos durante a realização do XXV Encontro Nacional dos Conselheiros Municipais de Educação. Do total de 300 questionários distribuídos obtivemos um retorno de 206, representativos de 125 municípios brasileiros, distribuídos em 22 estados.

Os dados obtidos através dos questionários foram aprofundados através da realização de uma amostra aleatória que teve por objetivo realizar uma análise documental de caráter qualitativo de 23 instrumentos utilizados para acompanhamento do desenvolvimento das crianças em diferentes municípios provenientes da região sudeste e nordeste do país.

Os dados dos questionários constataram que grande parte dos mais de 200 gestores públicos participantes reconhece que possui pouco ou nenhum repertório e referência sobre avaliação em educação infantil, o que os leva a recorrer a modelos avaliativos emprestados de outras etapas educacionais, cujo foco são, sobretudo, em apenas duas grandes áreas de conhecimento (português e matemática). Os instrumentos analisados ratificam os dados dos questionários e evidenciam prevaletimento de práticas de avaliação da criança com ênfase na aquisição de competências, habilidades e conteúdos que têm como referência uma noção de qualidade que não condiz com o arcabouço legal da área da educação infantil, expresso na legislação vigente e DCNEI (BRASIL, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados analisados apontam que embora existam princípios norteadores da avaliação da aprendizagem na educação infantil eles ainda não se traduziram em orientações nem de Conselheiros, nem de Secretarias Municipais de Educação, nem na prática de grande parte das instituições de educação infantil no universo estudado. Sobre isto, no entanto, vale mencionar que a maioria dos gestores públicos escutados solicitou apoio através de maiores informações e subsídios que os auxiliem na orientação das instituições de educação infantil em relação ao acompanhamento do desenvolvimento das crianças matriculadas nessa etapa.

Em suma, os dados do estudo apontam que há ainda um longo caminho a ser percorrido na construção e consolidação de uma avaliação da aprendizagem na perspectiva da garantia dos direitos das crianças e que essa construção passa, inevitavelmente, pelo enfrentamento do debate pela área, nos dizeres de Rosemberg: “sem fobia, ojeriza ou preconceito, mas com cuidado” (2013, p.70) e de forma a propor caminhos mais condizentes com os fins e objetivos da educação infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 dez. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

RIBEIRO, Bruna. Avaliação da aprendizagem das crianças: insumos para o debate. **Relatório Técnico**. Projeto UNESCO BRZ/1041. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral de Educação Infantil, SEB/MEC. São Paulo, 2016.

ROSEMBERG, Fulvia. Políticas de Educação infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.43 n.148, Jan/abr 2013.



O ENEM COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Kelli Regina Gonsalves dos Santos Assunção (Unoesc)

kellipersonal@bol.com.br

Maria de Lourdes Pinto de Almeida (Unoesc)

malu04@gmail.com

RESUMO

Este artigo pretende fazer uma reflexão sobre o tema ENEM enquanto avaliação em larga escala como acesso de alunos procedentes do Ensino Médio por meio desta avaliação. Apoiar-se em uma fundamentação teórica descritiva com o objetivo de analisar as Políticas de Avaliação do Ensino Médio e o Enem. Este estudo se torna fundamental, uma vez que captadas essas influências se torna necessário o aprimoramento dos estudos a fim de redimensionar a classe acadêmica uma análise da sistemática de ensino fundamentada na questão do ensino médio. Com esse estudo pretendemos incentivar ainda mais as produções sobre esta temática, contribuindo para as pesquisas educacionais sobre o tema em questão.

Palavras chave: ENEM. Políticas de ensino médio. Ensino superior.

INTRODUÇÃO

Este artigo faz parte de uma pesquisa que está sendo realizada no Mestrado em Educação da UNOESC-Joaçaba no estado de Santa Catarina e tem como base percorrer os caminhos traçados pelo ENEM até os dias atuais. Pretende avaliar sua sistemática enquanto política para o Ensino Médio, bem como a inserção dos alunos no Ensino Superior através deste sistema. Nessa investigação, a análise será conduzida por dois caminhos: compreender as Políticas de Educação sistematizadas nos documentos oficiais para o Ensino Médio e compreender o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) a partir dos documentos que lhe dão legitimidade no aspecto que tange a sua entrada e permanência no Ensino Superior.

Com base nessa perspectiva, esta pesquisa oferece como proposta de estudo o questionamento: Como se configura o enem frente as política de Ensino Médio? O sucesso da efetivação do ENEM e do Sistema de Seleção Unificada (SISU) depende, em alguns aspectos, do redimensionamento de suas provas no quesito de avaliar os conteúdos relevantes e pertinentes à reestruturação dos currículos abrangentes nessa fase de ensino, democratizando o acesso às universidades públicas e particulares. Efetivar essas potencialidades educacionais requer abranger camadas distintas da população, principalmente as de difícil acesso, readequando a sua alocação junto a universidades distintas do lugar onde moram. Alguns aspectos podemos entender como positivos nesta transição, pois seria uma questão de mobilidade em diversas regiões do país, avançando no aspecto cultural da avaliação, pois os alunos de regiões distintas podem optar por outras regiões de sua necessidade. Sabemos que sua atuação frente aos bancos escolares fortalece o sistema educacional de ensino uma vez que, avaliando a sua atuação, podemos entender em que fase de aprendizado o aluno se encontra e favorecer o aprendizado de seus pares através do desempenho obtido.

Justificamos essa pesquisa por meio de análises observando os indicativos de sua condição frente ao aspecto educacional no Brasil e no mundo, uma vez que universidades estrangeiras adotaram o ENEM em sua condição de acesso a seus cursos, fundamentado na nota obtida nesta avaliação. O Objetivo dessa pesquisa é analisar as políticas de Ensino Médio e a transição enquanto avaliação perpassadas pelo enem. Os objetivos específicos trabalham na seguinte direção: Analisar o ENEM no contexto da avaliação educacional; conhecer os fundamentos teóricos que alicerçam o ENEM; investigar como se desenvolveu a proposta de criação do ENEM.

METODOLOGIA

Para que essa pesquisa tenha êxito, o caminho a ser percorrido é observável no contexto a seguir: se desenvolverá pesquisa de caráter qualitativo, busca fazer referência a uma pesquisa descritiva e, quanto ao proce-

dimento de análise documental, é analítico baseado em material bibliográfico específico. Entretanto, considera-se válida a utilização da metodologia histórico-crítica para o entendimento da nossa realidade social, percebendo-se assim o diálogo entre autores e acontecimentos históricos debatidos, fazendo o movimento dialético, aprofundando os conhecimentos e suas relações, contrariedades e discussões.

Nas décadas 1920 a 1930 foram criadas as escolas politécnicas a fim de produzir capital humano para as grandes empresas fortalecendo a era industrial, renovando os pensamentos da era atual sobre Escola e Trabalho. Sentia-se a necessidade de acoplar a teoria marxista aos discursos da escola social, uma vez que o capitalismo estava a pleno vapor na era industrial.

O caráter histórico da “centralidade” da educação na política brasileira. Pelo menos até os anos de 1970 as políticas públicas para a educação sempre foram revestidas de uma forte motivação centralizadora, associada a discursos de “construção nacional” e a proposta de fortalecimento do Estado (SHIROMA, 2002, p.13)

“Todavia, a despeito da ambigüidades, é forçoso reconhecer que a década de 1980 foi marcada por vigoroso movimento organizativo-sindical envolvendo os professores dos três níveis de ensino” (SAVIANI, 2011, p.404). Na década de 1990 foi de grande significação para a educação brasileira o quesito de políticas implantadas a fim de melhorar e fortalecer os aspectos educacionais. A escola conquistou condições de autonomia para gerir alguns de seus recursos, de reger o sistema e oportunizar ao educando melhores condições escolares através de alguns programas.

No Plano dos financiamentos educacionais desde então, o MEC implantou vários programas com o intuito de reverter situações extremas de carência de recursos e a gestão dos mesmos, tais como: “Dinheiro Direto na Escola” que se constitui na distribuição de recursos diretamente aos estabelecimentos de escolares; Programa Renda Mínima; Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA); Fundo para o Desenvolvimento e Valorização do Magistério (FUNDEF); e o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Parte significativa de alguns desses recursos foi para a implantação de tecnologia e informação nas escolas, como TV Escola, Programa Nacional de Informática na Educação etc., melhorando a condição de acesso tecnológico e provedores de ciência e tecnologia no âmbito escolar. O governo também priorizou intervenções de natureza avaliativa e de acesso ao Ensino Superior tais como: Implantação do Censo Escolar; Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Sistema de Seleção Unificada (SISU); Financiamento Estudantil (FIES); Provão- Exame Nacional de Cursos, além de outros de caráter importantíssimo para o fortalecimento do aspecto educacional brasileiro, dando concentração à avaliação, acesso e permanência no Ensino Superior.

Do ponto de vista do MEC, outro problema decorre da política de correção de fluxo no ensino fundamental, isto é, a pressão sobre o Ensino Médio. Além disso, o governo tinha outra política pensada para este nível de ensino. Em 17 de abril de 1997, por meio do Decreto n. 2.208, estabeleceu a separação formal entre Ensino Médio e técnico. Ao apartá-los, produziu para cada currículo uma organização específica. Reeditando a velha dualidade, encaminha jovens de classes sociais distintas para trajetórias diferenciadas não só educacionais, como também sociais e econômicas. Segundo as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio,

Os atuais marcos legais para a oferta do ensino médio, constitucionalizados na lei de diretrizes e bases da Educação Nacional (nº 9394/96), representam um divisor na construção da identidade da terceira etapa da educação brasileira. Dois aspectos merecem destaque: O primeiro diz respeito às finalidades atribuídas ao ensino médio: o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítica, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado. (Art.35) e o segundo [...] desafio seria determinado por tais diretrizes consiste na possibilidade de pensar a escola a partir de sua realidade, privilegiando o trabalho coletivo (BRASIL, 2006, p.07).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente alguns programas têm se alinhado no sentido de ampliar a carga horária da jornada escolar e acabar com o Ensino Médio noturno e regular, portanto, várias concepções têm que ser levadas em consideração. A primeira delas seria oportunizar a escolha dos educandos de acordo com sua condição de vida, levando em consideração o aspecto cognitivo do aluno em sua jornada escolar empregado de acordo com a necessidade cultural, social, econômica. Além disso, diminuir a evasão do Ensino Médio com políticas de fortalecimento dessa faixa etária de ensino, onde muitas delas, segundo os índices, acontecem por gravidez na adolescência, violência e entrada precoce no mercado de trabalho informal, ou seja, melhorar as condições de vida na esfera atual do jovem brasileiro. Outro aspecto que merece atenção seria o impacto dessa ampliação de carga horária no cotidiano escolar fomentada por políticas de inclusão através de projetos e implantação de recursos para a melhoria das estruturas escolares bem como o fortalecimento do Dinheiro Direto na Escola. A finalidade é implementar características de autonomia, onde a escola emprega o dinheiro em sua formação local de acordo com as necessidades de sua comunidade. Sabemos também que o Ensino Médio profissionalizante tem balançado em suas estruturas por conta dos recursos destinados aos cursos ora “enxugados” pela crise atual do Brasil. Acreditamos que, de todas as modalidades de Ensino Médio citadas acima, o profissionalizante é o que na história pedagógica do Brasil mais sofreu com a insegurança de um país referenciado por uma economia instável em seu aspecto econômico, pois foi criado com a função de fornecer mão-de-obra ao sistema capitalista, tendo seu fortalecimento na era industrial.

Avaliar a educação em seu aporte teórico, em sua fundamentação no quesito oportunidade veio a expandir a entrada do aluno de baixa renda nas universidades brasileiras. O Prouni, em consequência do ENEM, permanece intacto no sentido de amparar o aluno recorrente desse processo de avaliação e diagnosticar a sua carência de recursos, oportunizando o acesso aos bancos universitários. O FIES, financiamento estudantil com a dinâmica do sistema interligado ao ENEM, fortalece também o acesso ao Ensino Superior dada a crise financeira de um país citado em diversos meios de comunicação como fonte inesgotável de recursos, porém carente de potencialidades econômicas locais de geração de renda para suas comunidades, principalmente no setor educacional público. O diagnóstico dessa avaliação e os impactos no cenário atual são implementados de forma a expandir o acesso dessas condições aos bancos universitários em forma de políticas de inserção e acesso desses jovens.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Volume 3 - Ciências Humanas e suas Tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, 133p.
- SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único a consciência universal**. 6. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas o Brasil**. 3ª Ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados Ltda. 2011.
- SHIROMA, Oto Eneida, *et al.* **Política Educacional**. 2ª Edição. São Paulo: Editora DP&A. 2002.



O PAPEL DO ENSINO DA MATEMÁTICA EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO DO CIDADÃO

César Rodrigo Kasteller (Unoesc)
cesar.kasteller@unoesc.edu.br
Chaiane de Oliveira Kadzerski (Unoesc)
chaianeoliveirakadzerski@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho corresponde a uma pesquisa, que tem como objeto de estudo o ensino da matemática e o conceito de cidadania. Tem por objetivo analisar o papel do Ensino da Matemática e sua contribuição no processo de formação dos sujeitos para o exercício da cidadania, por meio da pesquisa bibliográfica e análise documental. A importância do estudo se fez diante da perspectiva de redirecionar o olhar da matemática e apontar pontos positivos, a fim de que os sujeitos possam entender e relacioná-la com situações presentes e futuras de suas vidas. Conclui-se que o Ensino da Matemática é um elemento crucial no processo de desenvolvimento da formação intelectual, social e cultural dos sujeitos, essas implicando positivamente na qualidade da educação e no exercício de cidadania.

Palavras-chave: Ensino de Matemática. Cidadania. Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

Alguns documentos que regem a educação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Constituição Federal de 1988 e os Parâmetros curriculares Nacionais, abordam a relação da educação/ensino com as questões de cidadania, ou seja, entendendo que a escola/educação pode possibilitar de forma clara e concisa a formação de sujeitos cidadãos para o exercício da cidadania.

Diante do conceito de cidadania, Cury (1998, p. 260) afirma que é uma via de mão dupla, pois envolve “tanto os direitos políticos de um cidadão em sua sociedade como os deveres de um cidadão para com essa sociedade. Esses deveres não apenas se referem àqueles previstos em lei, mas também àqueles que dependem da maturidade intelectual [...]”; nesse sentido o Ensino da Matemática requer formas e posturas metodológicas que poderão contribuir tanto para o ensino aprendizagem quanto para a vida em sociedade.

O ensino da Matemática, nesse contexto, “[...] não deve ser entendido somente como uma ciência que busca desenvolver isoladamente o raciocínio e as habilidades cognitivas” (MACIEL, 2009 p. 9), pois além de estruturar o pensamento e o raciocínio dedutivo, é uma “ferramenta para tarefas específicas em quase todas as atividades humanas.” (BRASIL, 1999, p. 256). Torna-se, desse modo, necessário o aprofundamento do estudo acerca da amplitude do ensino da Matemática, no âmbito da educação/ensino em direção às possibilidades e influências que podem vir a ser desenvolvidas nos sujeitos.

Outro ponto importante a ser destacado diante do contexto que se apresenta, é a percepção do docente a respeito do conhecimento matemático e da interação que se estabelece com esse conhecimento, pois a articulação da matemática como “ferramenta” da construção da cidadania articula-se com condições culturais, históricas e sociais também construídas pelo docente no seu processo de formação. Poletini (1999, p. 255) afirma que as “concepções, conscientes ou não, do professor a respeito da matemática e do seu ensino desempenham um papel significativo na sua prática.”

Considerando esse cenário, o presente trabalho tem por objetivo relacionar o Ensino da Matemática com o processo de formação dos sujeitos ao exercício da cidadania, tomando por base alguns documentos, como a Lei de Diretrizes e Bases, a Constituição Federal de 1988 e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

LEGISLAÇÃO E AS CONEXÕES ENTRE ESCOLA E CIDADANIA

Tendo sua origem na sociedade grega e romana, o conceito de cidadania evoluiu historicamente, e, atualmente, são muitas as interpretações sobre o termo. No Brasil, cidadania tem a ver com direitos sociais, civis e políticos. Considerando que a educação é um direito social, ela tem um papel fundamental na formação cidadã.

Assim, a escola/educação se constitui:

[...] como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente. (BRASIL, 1997, p. 33).

A discussão sobre cidadania voltada na perspectiva da educação nos leva a uma reflexão sobre a função da escola e, principalmente, sobre o papel do ensino da Matemática enquanto formação cidadã. Torna-se fundamental nesse caso, a análise de alguns documentos que regem a educação, como intuito de melhor compreender a relação entre educação e cidadania, e, posteriormente, a importância do papel do ensino da matemática.

Diz o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 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).

Em consonância, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, implantada sob a ótica da cidadania, aponta à construção de uma escola voltada para a formação de cidadãos, assim como se apresenta no Art. 1º, que coloca que a “educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996).

Já nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) encontramos a seguinte definição da compreensão da cidadania, “[...] como participação social e política, assim como o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito” (BRASIL, 1997, p. 11), para que a “educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios Democráticos.” (BRASIL, 1997, p. 13).

Dessa forma, fica evidente a relação e a importância entre a educação/escola no processo de construção da cidadania, uma vez que, conforme sinalizado diante dos documentos analisados, a educação anda *pari passu* no desenvolvimento para exercício da cidadania.

ENSINO DA MATEMÁTICA

Fundamentar, argumentar e levantar hipóteses exige do sujeito conhecimento e raciocínio, e é justamente nesses pontos que evidenciamos a importância da Matemática em âmbito escolar, pois, quando exercida de forma contundente, poderá contribuir no processo de formação do sujeito cidadão. De acordo com Machado (1997), o ensino da matemática pode ser considerado uma representação da realidade, que ao lado da língua materna possibilita o desenvolvimento dos sujeitos em diversas áreas.

Para Fasheh (1980, p. 17), o ensino da matemática, ademais de atividade política, ajuda a “[...] criar atitudes e modelos intelectuais que, por sua vez, ajudarão os estudantes a crescer, desenvolver-se, ser crítico, mais perspectivo e mais envolvido e, assim, tornar-se mais confiante e mais capaz de ir além das estruturas existentes.”

Diante do papel formativo do ensino da Matemática, o Ministério da Educação (1999) dispõe que:



[...] contribui para o desenvolvimento de processos de pensamento e a aquisição de atitudes, cuja utilidade e alcance transcendem o âmbito da própria matemática, podendo formar no aluno a capacidade de resolver problemas genuínos, gerando hábitos de investigação, proporcionando confiança e desprendimento para analisar e enfrentar situações novas, propiciando a formação de uma visão ampla e científica da realidade, a percepção da beleza e da harmonia, o desenvolvimento da criatividade e de outras capacidades pessoais. (BRASIL, 1999, p. 251).

Já considerando o profissional da educação – neste caso o professor de matemática – deve ser aquele que compreende a Matemática fazendo dela um artifício que promova a educação, cuja finalidade seja à formação de um cidadão (LORENZATO; FIORENTINI, 2001), já que à medida que se redefine o papel do aluno diante do saber, considerando-o como protagonista da construção de sua aprendizagem, é preciso redimensionar o papel do professor que ensina matemática no ensino. O professor deve ser mediador no processo de aprendizagem, adequando os conteúdos conforme o contexto histórico dos alunos, a fim de desenvolverem habilidades não somente cognitivas, mas, também, para que possam utilizar desses conhecimentos no dia a dia.

Richit (2010, p. 126) afirma que para a formação plena da cidadania os “[...] estudantes e professores precisam vivenciar novas práticas em Matemática, práticas essas que promovam a emancipação e a inclusão e repudiem e combatam a opressão, a exclusão e posturas arrogantes”, nessa direção, os conteúdos devem estar adequados às questões sociais e ao contexto histórico em que os sujeitos se encontram, dessa forma, os saberes “se constituem como instrumentos para o desenvolvimento, a socialização, o exercício da cidadania democrática.” (BRASIL, 1997, p. 33).

Nesse contexto, o ensino da matemática deve ser desafiador, para tornar os alunos pessoas críticas, de maneira que possam vê-la de outra forma e passem a entender e relacioná-la com situações presentes e futuras de suas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que para internalizarmos o conceito de cidadania, não devemos nos focar apenas nos nossos direitos, mas sermos atuantes igualmente em nossos deveres, pois são significativas as contribuições que o Ensino de Matemática podem trazer para a vida social de cada um, para a formação de um cidadão crítico, e que, por intermédio dela, é possível discutir vários elementos, como política, diferenças salariais, entre tantos outros fatores veiculados aos meios de comunicação.

Considerando que o direito à cidadania está diretamente relacionado às condições sociais, não é possível conceber o ensino e aprendizagem de matemática desvinculados da realidade social em que vivemos. Tal situação exige do ato de ensinar uma ação reflexiva e política. Assim, a partir do conhecimento matemático, torna-se possível ao estudante criticar questões sociais, políticas, econômicas e históricas.

REFERÊNCIAS

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

_____. Ministério da Educação. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999.



CURY, Augusto Jorge. **Inteligência multifocal**: análise da construção dos pensamentos e da formação de pensadores. São Paulo: Cultrix, 1998.

FASHEH, Munir. **Matemática, Cultura e Poder**. Berkeley, Califórnia, 1980.

FIorentini, D.; Lorenzato, S. **Investigação em Educação Matemática**: percursos teóricos e metodológicos. Campinas: Autores Associados, 2006.

MACIEL, Mariana de Vargas. A importância do ensino da matemática na Formação do cidadão. **Revista da Graduação**: publicações de TCC, v. 2, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/graduacao/article/view/6058/4359>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

MACHADO, Nilson José. **Cidadania e Educação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

POLETTINI, Altair F. F. Análise das experiências vividas determinando o desenvolvimento profissional do professor de matemática. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Pesquisa em Educação Matemática**: Concepções & Perspectivas. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

RICHI, Adriana. **Apropriação do conhecimento pedagógico-tecnológico em matemática e a formação continuada de professores**. 2010. Tese (Doutorado em Educação Matemática)– Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.



O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: DIÁLOGOS E REFLEXÕES

Aline da Silva Serpa (UFFS)
alinesilvaserpa@hotmail.com
Franciele Ximene Picolli Ferrari (UFFS)
franciximene14@gmail.com
Oto João Petry (UFFS)
oto.petry@uffs.edu.br

RESUMO

O presente texto tem como objetivo apresentar algumas das políticas públicas que estão envolvidas no processo de avaliação da educação básica, dialogando numa perspectiva de implementação da gestão escolar democrática. No decorrer do texto, será realizada uma breve análise de documentos norteadores e referenciais bibliográficos, que abordam aspectos como o surgimento da avaliação na educação básica e das políticas públicas voltadas à gestão democrática. Apresentando como objeto de estudo o diálogo que pode ser estabelecido entre esses dois eixos das políticas públicas, contemplando alguns aspectos como uma possível melhora no processo de ensino/aprendizagem. Por fim, o fechamento do tema apontará para caminhos a serem percorridos, que possibilitem cumprir com seus princípios e objetivos.

Palavras-chave: Políticas públicas. Avaliação. Educação básica. Gestão escolar democrática.

INTRODUÇÃO

As políticas educacionais brasileiras introduzidas através de legislações e constituições nacionais caracterizam eixos norteadores da educação no Brasil. Dentro do cenário das políticas públicas, encontram-se no âmbito educacional programas e processos estabelecidos e em construção, que dão forma ao contexto escolar. É, através desta perspectiva que se busca estabelecer um diálogo entre o processo avaliativo da educação básica e os princípios da gestão escolar democrática. Refletindo como ambos podem contribuir para se alcançar a autonomia da escola e melhores resultados no processo de ensino/aprendizagem.

Para a realização desta discussão, elencou-se como objeto de estudo o surgimento das políticas públicas educacionais voltadas à avaliação da educação básica, contextualizadas sob uma perspectiva de implementação da gestão escolar democrática, permitindo uma reflexão acerca das possíveis contribuições que ambas podem trazer à educação.

A avaliação da educação básica é parte de um processo de avaliação em larga escala que vem sendo constituído em vários países desde os anos 80 do século XX, utilizando-se de testes com ênfase nos resultados educacionais. Com a educação brasileira não é diferente, nos últimos anos têm-se aumentado significativamente as discussões sobre a aplicação desses testes apenas para medir o desempenho dos alunos, e assim buscar controlar a qualidade do ensino. Antes de estabelecer um diálogo entre esses dois eixos das políticas públicas, faz-se importante destacar que a gestão escolar democrática também teve seu ápice nas discussões e estudos recentemente, mais precisamente nos últimos anos, assim como nos mostra seus registros nas bases legais.

A gestão escolar democrática surge como um dos princípios da educação a partir da Constituição Federal de 1988. Considerando-a como uma política recente em termos de legislação, capaz de envolver não somente o processo de escolha dos gestores escolares, mas a estrutura e organização da escola, com base na autonomia e participação. Desenhando-se sob uma perspectiva de direitos igualitários que abrirão caminho para novas legislações, a Constituição Federal suscitou que se ampliassem as discussões voltadas à gestão escolar democrática, amparando posteriormente as abordagens apresentadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96.

Segundo Libâneo (2012) ao tratar de organização e gestão escolar, destaca-se um conjunto de condições e meios utilizados para assegurar o bom funcionamento da escola, para que se possa alcançar os objetivos educacionais esperados. Essa organização e gestão escolar estão direcionadas ao conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, procedimentos e ações nas diferentes áreas (humanas, materiais, financeiras), coordenação

e acompanhamento dos trabalhos nos diferentes ambientes escolares, interligando as estruturas existentes nessa instituição com coerência dentro das metas e estratégias propostas. É a partir desta perspectiva que se inicia o diálogo entre os dois objetos, a avaliação da educação básica, e a gestão escolar democrática, observando que ambas buscam a melhoria do processo de ensino/aprendizagem.

DA IMPLEMENTAÇÃO À CONCEITUALIZAÇÃO: ESTABELECENDO O DIÁLOGO

A avaliação educacional surgiu com diferentes funções e definições, servindo para o controle e regulação do Estado, instigando a meritocracia e a lógica de mercado, visando uma maior competição e desempenho. Por outro lado, pode ainda, ter uma concepção diagnóstica, democrática e emancipatória, direcionada diretamente ao desenvolvimento escolar, contribuindo com o trabalho pedagógico e com o processo de ensino/aprendizagem do sujeito. Essas práticas de avaliação da educação foram iniciadas com o governo Fernando Henrique Cardoso, e, a partir daí, tornaram-se fontes de discussão frequentemente no cenário educacional. Nesse período ainda possuíam predominantemente sua concepção objetivista, que buscava não avaliar, mas, medir o aprendizado nas escolas e instituições.

Pode-se dizer que seu surgimento já foi distanciado de seu conceito mais coerente de avaliação, que seria fazer parte de um processo educativo com o objetivo de identificar pontos nos quais seriam necessárias algumas mudanças e intervenções, para que o percurso educativo cumprisse com seus propósitos. Porém, “Na tradição e no cotidiano das escolas, a medição tem sido mais valorizada do que a avaliação – tanto que muito alunos estudam para tirar nota e não para aprender”. (LIBÂNEO, et.al, 2012, p.264). Oposta a esta perspectiva de medir, avaliar reflete uma concepção de educação, do papel do professor e do que é conhecimento.

No Brasil, as pesquisas sobre avaliação tiveram início em 1930, e a partir daí dividiram-se em dois momentos. O primeiro vai de 1930 a 1970, e nele persiste o modelo de avaliação através de testes padronizados, para medir habilidades e aptidões dos alunos, buscando verificar a eficiência e produtividade do sistema de ensino. O segundo momento ocorre a partir da década de 1980, no qual a avaliação ganha uma visão mais crítica, levando em consideração aspectos mais qualitativos, questões de currículo e um novo modo de pensar as noções do que e para que se avalia. É, a partir deste momento, que se introduzem questões mais sociais, políticas e culturais que estão presentes nas práticas do dia a dia, como elementos norteadores dos processos avaliativos.

Esse processo de transição e reformulação também ocorre com o princípio e implementação da gestão democrática. Por se tratar de um processo recente para a educação brasileira, a gestão escolar democrática ainda é parcialmente desconhecida em algumas práticas sociais, e em outras tem seu princípio notadamente reduzido. Como apresenta Cury (2002), essa gestão democrática tem sido mais direcionada à eleição de gestores das escolas públicas, fazendo parte de Constituições Estaduais e Municipais. Porém, não somente nessa visão, a reflexão que busca se fazer está direcionada à análise do campo da prática educacional, envolvendo toda sua estrutura e organização.

Essa redução de conceitos também ocorre com a avaliação da educação básica, que na maioria das vezes é vista apenas como um método de controle e regulação do Estado, fomentando uma lógica de mercado, instigando a competitividade, o individualismo, a meritocracia, entre outros. Esquecendo-se que seu principal viés deveria ser uma concepção diagnóstica, democrática e emancipatória, que busca o desenvolvimento escolar e auxilia no trabalho pedagógico. A avaliação deve ser parte de um projeto educativo, e não ser utilizada para medir, assim como aponta Libâneo (2012).

Primeiramente, ao relatar o processo percorrido pelas bases legais ao constituírem a avaliação da educação básica e a gestão como democrática, passamos a percebê-las como eixos que envolve as diferentes instâncias presentes na educação, compreendendo desde os alunos, pais, professores e funcionários, até a comunidade e os conselhos presentes na escola.



Assim como a avaliação escolar passou por um longo caminho até chegar em seu conceito mais crítico e social, com a gestão democrática não foi diferente, pois, para chegar a este nível de atuação, a gestão escolar democrática ganhou espaço primeiramente, com a Constituição Federal de 1988, (Artigo 206, inciso VI), e assim, posteriormente abriu caminhos para uma maior abrangência acerca do tema proposto pela LDB – 9394/96 (Artigo 3º, inciso VIII). Reafirmando o que já estava posto na Constituição, e reforçando posteriormente os princípios de autonomia, participação da comunidade escolar, trabalho em equipe e formação dos profissionais da gestão, (artigos 12º, 13º, 14º, 15º e 64º da LDB).

Vejamos ainda, que esses princípios que estão constando na LDB, para a estruturação de uma gestão democrática também são fundamentais no processo avaliativo da educação básica, pois, referem-se ao princípio da autonomia que a escola deve ter ao formular e aplicar as avaliações, levando em consideração sua realidade e o cotidiano escolar. Quanto à participação da comunidade escolar, tanto na gestão quanto na avaliação da escola ela se faz importante, é preciso que saibamos ouvir os educandos, suas críticas e opiniões, não devendo apenas avaliá-los pelos conhecimentos científicos, mas ainda, pela capacidade reflexiva e argumentativa que podem desenvolver acerca de sua aprendizagem e da estrutura escolar. A participação de todos os membros da escola em sua organização e estrutura, e a formação dos profissionais também são indispensáveis para que se desenvolva um trabalho eficiente que contribuirá na avaliação da educação básica como parte do processo educativo, pois, profissionais bem capacitados poderão trabalhar com maiores possibilidades de ensino, métodos e metodologias diferentes, instigando o educando na aprendizagem. A troca de experiências, a interdisciplinaridade e a colaboração entre todos os agentes participantes da comunidade escolar, que são princípios da gestão democrática, dialogam com as questões formativas e participativas da avaliação na educação básica, buscando fixarem-se sob pilares democráticos e emancipadores, visando a melhoria no processo de ensino/aprendizagem, e não apenas bons resultados mecanicistas e autoritários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizarmos esta breve retomada de alguns dos caminhos percorridos com o surgimento do processo de avaliação da educação básica, assim como os primeiros passos da gestão democrática contidos em algumas das legislações norteadoras desse princípio, passamos a compreender como podemos estabelecer um diálogo no cotidiano escolar entre esses dois eixos da educação brasileira.

Como já citado anteriormente, ambos processos passaram e ainda passam pelo redirecionamento dos seus princípios, atentando para os ideais de autonomia e emancipação, sobrepondo-se às questões mercadológicas, autoritárias e mecanicistas, visando à formação integral do sujeito e melhoria do ambiente no qual está inserido.

Pondera-se então, a importância de um trabalho coletivo, que prime pela avaliação como parte do processo educativo envolvido com a organização e gestão escolar democrática, capaz de desenvolver a autonomia e o senso crítico nos sujeitos, sem apenas ser um mero reprodutor e medidor de instruções e concepções que já estão prontas. Estabelecendo um diálogo que envolva todos os sujeitos, capazes de pensar a escola como uma rede de conexões, em que todos os seus eixos se relacionam, e não uma estrutura dividida em partes que atuam de maneira isolada. Porém, o caminho a ser percorrido ainda é longo, o processo de avaliação da educação básica precisa ser revisto, e aplicado sob uma perspectiva emancipadora, que permita a educação evoluir positivamente a partir dos resultados, e não perder seus recursos por causa deles. O mesmo ocorre com a gestão, que ainda não tem seus princípios democráticos inseridos em todas as escolas, mas, já deve trabalhar pela evolução de suas perspectivas, envolvendo a autonomia e a participação em suas principais categorias, dialogando com todos os eixos escolares,

desde sua organização até sua avaliação, contemplando a busca pela melhoria na qualidade do ensino/aprendizagem e da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2006.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27894.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, São Bernardo do Campo, v. 18, n. 2, jul./dez. 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. et al. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1990.

PARO, Vitor Henrique. **A gestão da educação**. Vozes: Petrópolis, 1998.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas**. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.



POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO ESTADO DO TOCANTINS: REPERCUSSÕES NAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO

Heriberto Francisco Xavier (Unoesc)
hf.xavier2015@gmail.com
Marilda Pasqual Schneider (Unoesc)
marilda.schneider@unoesc.edu.br

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar o processo de implementação de políticas próprias de avaliação pelo estado do Tocantins, verificando repercussões dessas políticas nas redes municipais de ensino. Trata-se de uma pesquisa exploratória, ainda em andamento, cujos instrumentos utilizados para a coleta de dados foram questionários de sondagem, aplicados à Seduc-TO e à Semed-Palmas, entre agosto e outubro de 2016, e matérias veiculadas nos sítios das secretarias de estado. Os dados foram analisados à luz do referencial teórico utilizado na pesquisa. Resultados preliminares indicam que, desde sua implementação, em 2011, o sistema estadual de avaliação da educação básica do Tocantins tem ganhado adesão de redes municipais de ensino. As motivações para isso podem decorrer de ordens diversas, mas acredita-se que estão fortemente ligadas ao cumprimento, pelos municípios, das metas nacionais do Ideb.

Palavras-chave: Avaliação da educação básica; Sistema estadual de avaliação; Redes municipais de ensino.

INTRODUÇÃO

No final da década de 1980 e início da década de 1990 as reformas econômicas neoliberais reclamadas por países centrais e organismos internacionais passam a impactar a educação brasileira (SAVIANI, 2013), que também passou a efetuar reformas educacionais de alto impacto. Essas reformas tinham como ideário

[...] conciliar as diretrizes internacionais para a constituição de uma nova forma de gestão da educação e da escola, no marco de mudanças regulatórias próprias do novo modelo hegemônico do papel do Estado, e a premente necessidade de reverter o quadro de exclusão e desigualdade educacional, representado principalmente pelo exíguo atendimento à demanda do ensino fundamental e médio e dos altos índices de fracasso e evasão escolar. (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008, p. 47).

Desde então tem se observado a crescente implementação de políticas pela melhoria da qualidade educacional, não apenas pelo governo federal, mas também por governos estaduais e municipais. Na mesma direção, esses governos têm investido, de forma cada vez mais frequente, em políticas próprias de avaliação educacional na crença de que elas são indutoras da melhoria da qualidade, sobretudo na educação básica. Qualidade esta que quase sempre se traduz em indicadores quantitativos obtidos a partir do desempenho escolar dos estudantes nas disciplinas de língua portuguesa e matemática (SCHNEIDER, 2017; MACHADO; ALAVARSE; ARCAS, 2015).

O regime de colaboração reafirmado pela Constituição brasileira de 1988 e sobre o qual estão alinhados os sistemas de ensino da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios brasileiros é apontado por Schneider (2017) como um dos fatores motivadores para a implementação de políticas próprias de avaliação, por governos subnacionais. Arelado a essas políticas está a preocupação dos governos de que suas redes de ensino alcancem as metas nacionais do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e dos acordos firmados com o governo federal por ocasião da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação implementado em 2007.

As políticas pela melhoria da qualidade na educação têm sido operacionalizadas no âmbito de sistemas de avaliação criados por estados e municípios e quase sempre seguindo a arquitetura do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), ou seja, do sistema nacional (SCHNEIDER, 2017). Assim, dentre os 22 estados brasileiros que haviam implementado sistemas próprios de avaliação educacional até o ano de 2016 (HORTA NETO; JUNQUEIRA; OLIVEIRA, 2016), encontra-se o estado do Tocantins e, dentre as centenas de municípios que possuem avaliações próprias e/ou participam de avaliações realizadas por sistemas estaduais, (BAUER et al., 2015) encontra-se o município de Palmas, capital daquele estado.

Nesse sentido, o objetivo desse trabalho é analisar o processo de implementação de políticas próprias de avaliação pelo estado do Tocantins, verificando as repercussões dessas políticas nas redes municipais de ensino daquele estado. Trata-se de uma pesquisa exploratória, ainda em andamento, cujos instrumentos utilizados para a coleta de dados foram questionários de sondagem, aplicados entre agosto e outubro de 2016, junto à Secretaria Estadual da Educação do Tocantins (Seduc-TO) e à Secretaria Municipal da Educação de Palmas (Semed-Palmas). Também serviram de referência para o estudo matérias veiculadas por essas secretarias. Os dados foram analisados à luz do referencial teórico utilizado na pesquisa.

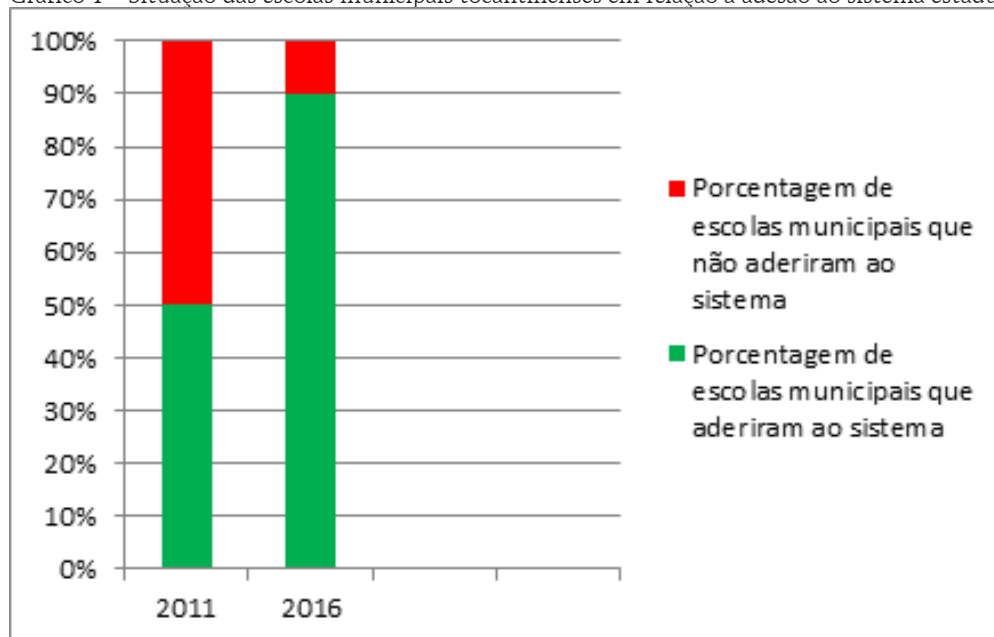
APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ESTADUAL DE AVALIAÇÃO PELOS MUNICÍPIOS TOCANTINENSES

Na esteira do que ocorreu com outros estados brasileiros, o Tocantins implementou, em 2011, seu sistema próprio de avaliação da educação básica (MACHADO; ALAVARSE; ARCAS, 2015) e, desde então, vem produzindo indicadores sobre a qualidade educacional a nível de estado que servem de aporte para a produção de indicadores no âmbito das redes municipais de ensino.

Informações atestam que as 515 escolas que compõem a rede pública estadual de ensino já submetem seus estudantes, de 5º e 9º ano do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, às avaliações do sistema estadual. Essas avaliações recaem sobre as disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências, geografia, biologia, química e física e objetivam avaliar a qualidade do ensino e da aprendizagem com vistas à melhoria dos indicadores educacionais do estado (SEDUC-TO, 2016). Cabe lembrar que essas escolas também são avaliadas pelo Saeb como forma de produzir indicadores para o cálculo das metas do Ideb, divulgado a cada dois anos em âmbito nacional.

Para além das escolas estaduais, o sistema estadual também avalia escolas de redes municipais que a ele aderem. Essa adesão por parte das redes municipais de ensino, cujas escolas também são avaliadas pelo sistema nacional, tem ocorrido em escala crescente desde 2011. Assim, em 2016, a expressiva maioria das 964 escolas públicas municipais confirmaram adesão às avaliações do sistema estadual, conforme se apresenta no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Situação das escolas municipais tocantinenses em relação à adesão ao sistema estadual de avaliação



Fonte: Os autores com base em informações da Seduc-TO (2016)



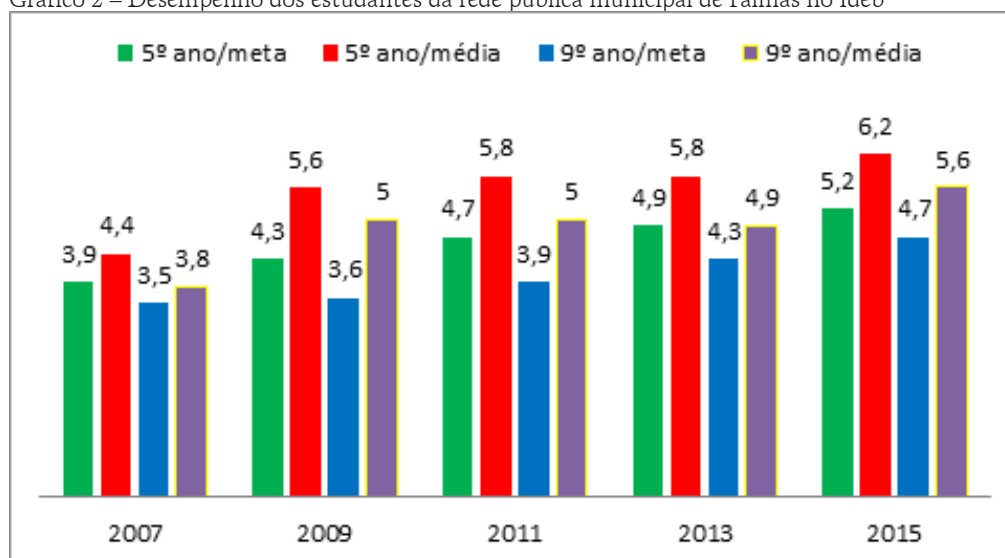
Devido a pesquisa estar em andamento, não é possível ainda mensurar, dentre os 139 municípios que compõem o estado, a quantidade daqueles que possuem sistemas próprios de avaliação e que, mesmo assim, aderiram às avaliações do sistema estadual. Contudo, foi levantado que o município de Palmas, capital do estado, possui um sistema próprio, implementado em 2012, e que participa das avaliações estaduais desde 2011.

No caso das motivações para essa adesão por parte dos municípios, inferimos que podem estar relacionadas ao fator apontado por Schneider (2017), qual seja, o regime de colaboração entre os entes federados e também a preocupação dos governos municipais em cumprir as metas do Ideb e os acordos do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Tomando por exemplo o município de Palmas, informações obtidas junto à Semed, sinalizam que a motivação para a implementação do sistema municipal de avaliação decorre do cumprimento das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação Básica (PDE). Não por acaso, o sistema próprio de avaliação daquele município possui uma arquitetura similar à do sistema nacional e à do sistema estadual no que tange aos objetivos, à metodologia e ao uso dos resultados.

No que se refere ao Ideb, desde 2007, o município de Palmas tem ultrapassado as metas de desempenho estabelecidas para os estudantes tanto do 5º quanto para do 9º ano do ensino fundamental, conforme se constata no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Desempenho dos estudantes da rede pública municipal de Palmas no Ideb



Fonte: Os autores com base em informações do Inep (2016)

Se o que tem motivado municípios tocantinenses, a exemplo de Palmas, a aderirem ao sistema estadual de avaliação ou a criarem sistemas próprios é o alcance de metas de qualidade em avaliações nacionais, parece que, em termos quantitativos, a estratégia está dando certo.

Contudo, há que se questionar se esses números sinalizam também para a qualidade social nas escolas das redes municipais. Desvelar essa questão é um de nossos propósitos no desenvolvimento das demais etapas da investigação.

CONSIDERAÇÕES AINDA INCONCLUSAS

A tendência e o discurso anunciados no cenário nacional é de que as políticas de avaliação levadas a cabo pelo governo federal e por governos estaduais e municipais podem contribuir para a melhoria da qualidade nas

escolas. O que está em questão, no entanto, é qual concepção de qualidade se tem defendido e propagado com essas avaliações e quais seus efeitos à formação dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BAUER, Adriana et al. Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números?. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 326-352, mai./ago. 2015.

HORTA NETO, João Luiz; JUNQUEIRA, Rogério Diniz; OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. Do Saeb ao Sinaeb: prolongamentos críticos da avaliação da educação básica. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 21-37, mai./ago. 2016.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lucia. **A reforma educacional na América Latina: uma perspectiva histórico-sociológica**. São Paulo: Xamã, 2008.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; ARCAS, Paulo Henrique. Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação. **RBPAE**, v. 31, n. 3, p. 667-680, set./dez. 2015.

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

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. **Tessituras intergovernamentais das políticas de accountability educacional**. 2017. (No prelo).

SEDUC-TO. **Sistema de Avaliação da Aprendizagem Permanente do Tocantins tem adesão de 90% dos municípios em 2016**. Disponível em: <http://seduc.to.gov.br/noticia/2016/12/8/sistema-de-avaliacao-da-aprendizagem-permanente-do-tocantins-tem-adesao-de-90-dos-municipios-em-2016/>. Acesso em: 16 dez. 2016.



ORGANISMOS INTERNACIONAIS E AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Vanessa Rosana Peluchen (Unoesc)
vanessapeluchen@hotmail.com
Marilda Pasqual Schneider (Unoesc)
marilda.schneider@unoesc.edu.br

RESUMO

A avaliação constitui, hodiernamente, peça fulcral na implantação de políticas pela melhoria da qualidade na educação básica. Sua centralidade se deve, em boa medida, pela influência de organismos internacionais que advogam em favor de uma relação de reciprocidade entre avaliação de sistemas e qualidade educacional. Considerando o exposto, o texto tem por objetivo apontar resultados de um estudo bibliográfico e documental sobre alguns desses organismos, tais como o Banco Mundial, a Unesco e o Preal, e de como ocorrem as influências na produção de um discurso de base para a política educacional nos países em desenvolvimento, mormente no Brasil.

Palavras-chave: Organismos internacionais. Políticas de avaliação educacional. Qualidade na educação básica

INTRODUÇÃO

Enquanto poderosas instituições multilaterais, os Organismos Internacionais(OI)¹ são capazes de consolidar modos de pensar, agir e sentir de maneira a assegurar a hegemonia burguesa em âmbito mundial, difundindo “diretrizes para a educação que consolidam tanto uma formação técnica para atender aos interesses do mercado de trabalho, quanto uma formação ético-política de acordo com a sociabilidade burguesa, o que contribui para uma (con) formação voltada para o capital” (SOUZA, 2014, p.80).

O papel dos OI nas ideologias disseminadas pelos Estados “[...] tem sido essencial na elaboração e difusão da ideologia desenvolvimentista e educativa em nível mundial, normatizando, controlando e legitimando a produção do conhecimento considerado vital para a conservação do capitalismo” (SILVEIRA, 2012, p. 04). É nesse contexto que adquirem relevo as políticas de avaliação educacional e, dentre estas, as ferramentas de avaliação estandardizada. Especialmente estas são apontadas como altamente capazes de promover políticas nacionais que elevam a qualidade educacional.

Considerando a influência desses OI na produção de políticas que tomam o sistema nacional de avaliação como eixo fulcral das ações pela melhoria educacional nos países, é objetivo deste texto apontar resultados de um estudo sobre alguns desses organismos, tais como o Banco Mundial, a Unesco e o Preal. Esses organismos atuam como agências de produção de um discurso hegemônico em torno da relação entre resultados de avaliações estandardizadas e melhoria da qualidade. Para dar conta desse objetivo, desenvolve pesquisa bibliográfico com estudo documental sobre o processo histórico de desenvolvimento desse OI e de suas recentes funções como agentes de influência na política educacional de países em desenvolvimento, como é o caso de Brasil.

ATUAÇÃO DO BANCO MUNDIAL, DA UNESCO E DO PREAL

No contexto pós anos de 1945 (Segunda Guerra Mundial), problemas comuns aos Estados nação passaram a ser discutidos conjuntamente. Essas questões ensejaram recomendações que, “tomando a forma de princípios, de diretrizes, de planos e até mesmo de avaliações, passaram a funcionar como referências capitais para o

¹ Trata-se de “[...] organizações intergovernamentais, de Direito Público Internacional, com personalidade e capacidade jurídica próprias, autonomia administrativa e financeira e mandato específico. O elo entre os compromissos aprovados no nível multilateral e os sistemas administrativo e jurídico de um país dá-se quando o governo nacional, por força de Tratados, Acordos e Convenções internacionais por ele assinados com os organismos internacionais e devidamente aprovados pelo Congresso, formalmente compromete-se a observar normas internacionais e incorporar em seu planejamento interno metas globais de desenvolvimento” (BRASIL, 2004, p.15).

governo da educação nos países participantes e signatários de declarações, acordos e convenções internacionais” (FREITAS, 2005, p. 80).

Os resultados se traduziram em inúmeras reuniões de cúpulas, conferências mundiais, oficinas, estudos e relatórios internacionais que “geraram referências político-ideológicas para a educação”, tanto no âmbito mundial como no regional, “sempre sob o patrocínio de organismos internacionais” (FREITAS, 2005, p. 80). Todos esses fatores impulsionaram o surgimento de políticas de avaliação com intuito de diagnosticar sistemas nacionais de educação.

Com o advento das avaliações em larga escala, nos anos de 1960, e o seu aprimoramento nas décadas seguintes, consolida-se o trabalho do especialista em avaliação, do avaliador externo, de entidades especializadas em avaliação e de organismos internacionais os quais consideram a pesquisa, a avaliação, a estatística, a informação e o planejamento “recursos imprescindíveis para que os mais diversos países pudessem conhecer e governar a educação básica no seu território” (FREITAS, 2005, p.83). Essas medidas foram anunciadas como impulso necessário ao planejamento das ações político-administrativas do campo educacional.

Desde então, Organismos Internacionais, tais como o Banco Mundial², grupo ao qual também pertence o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) e a Unesco³, e organismos de abrangência regional, tais como o Preal⁴, passaram a prescrever indicações quanto ao funcionamento dos sistemas educacionais dos países em geral e a recomendar o uso de avaliações padronizadas como resposta às estratégias de regulação da qualidade educacional nos países membro.

O primeiro OI a ser criado foi o Banco Mundial (BM) que, embora em sua fundação tivesse por objetivo financiar a reconstrução de países atingidos pela segunda guerra mundial, atualmente atua financiando programas que visem melhorar a qualidade educacional. Para o BM (1996, p.10), “La educación es más importante que nunca para lograr el desarrollo económico y la reducción de la pobreza, y se entiende ahora mejor su papel en este esfuerzo”. Com base nesse princípio fundamental, seu principal foco para financiamento são os países periféricos e em desenvolvimento.

Por meio do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o B M apresenta uma proposta que visa melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares. Embora reconheça que cada país tem sua especificidade, trata-se, de fato, de um único pacote de reformas proposto aos países periféricos e em desenvolvimento. Entre os elementos, esse pacote contempla: prioridade da educação básica, melhoria da qualidade e eficácia (localizada nos resultados), enfatizando, portanto, a efetivação da avaliação.

O segundo OI destacado é a Unesco, que tem como um de seus principais objetivos promover a cooperação internacional entre seus associados nas áreas de educação, ciências, cultura e comunicação. Com esse objetivo, tem reafirmado os princípios norteadores do neoliberalismo como maneira de manter a coesão social.

Considerando que a melhoria da qualidade da educação tem sido a bandeira dos acordos entre países-membro dos OI, a recomendação da Unesco é no sentido de que as avaliações estandardizadas sejam utilizadas como instrumento para a elaboração de um diagnóstico sobre a situação educacional dos países. Defende, nessa direção, um sistema de avaliação que tenha por finalidade prestar contas à sociedade dos resultados do processo educativo e que, além de permitir a emissão de juízos de outros, também requeira padrões de desempenho. Um dos motivos alegados é que a ausência de padrões dificulta que o ensino possa atender às demandas da sociedade.

² Criado em 1945, com sede em Washington, conta com a participação de 187 países.

³ Com sede em Paris, foi criada em 1946. Dela participam 146 Nações.

⁴ Criado em 1996, o Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe – PREAL conta com a participação de países da América Latina e Caribe.



Por fim, o Preal, criado no final de 1994, por ocasião da realização da primeira reunião de cúpula das Américas, em Miami, com a finalidade de promover a revitalização das Américas, tem por missão “contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación mediante la promoción de debater informados sobre temas de política educacional y reforma educativa [...]”, além de “identificar y divulgar las buenas prácticas y el monitorear el progreso educativo em los países de la región” (PREAL, 2006, p.6). Como esse objetivo, atua na formulação e aperfeiçoamento de políticas de *accountability*, prestação de contas, transparência e responsabilização.

O Preal investe fortemente na delimitação de perspectivas dos sistemas de avaliação de aprendizagens e formulação de *standards* e na difusão de informações do progresso educativo nacional e regional, denominado *Report Cards*. Trata-se de um instrumento cuja finalidade é observar tendências de desenvolvimento educacional e responsabilizar os governos e sociedades pelos resultados. Volta-se, ainda, à verificação dos graus de autoridade dos diretores de escolas e das comunidades para exigir responsabilização pelos resultados e estabelecer penalidades ou prêmios, conforme o caso (PREAL, 2006, tradução nossa). Defende, por fim, “La realización de evaluaciones estandarizadas como forma de conocer mejor la dinámica de procesos y resultados en los sistemas educativos exhibe una tendencia creciente a nivel regional y mundial, en países de muy diversas culturas y orientaciones ideológicas de gobierno” (PREAL, 2006. p.7)⁵.

Na visão dos dirigentes do Preal, avaliações externas podem contribuir para a produtividade da força de trabalho, competitividade da economia nacional, para aumentar as oportunidades de desenvolvimento integral das pessoas e para que estas possam participar da sociedade do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pode conceber um sistema educacional que não tenha a avaliação como ferramenta preciosa. Portanto “a sua utilidade, a sua pertinência e a sua importância são inquestionáveis” (MAUÉS, 2011, p.11). No entanto, o que se tem questionado são os sentidos que a avaliação passou a ter, atrelando financiamento aos resultados, com fortes indícios economicistas, desconsiderando outras variáveis como a formação dos profissionais, as condições de trabalho, a valorização do profissional, dentre outras. Essa lógica de um quase-mercado a que a educação está submetida hodiernamente tende a uma inversão das prioridades educacionais, em que a centralidade passa a ser a melhoria de índices e rankings que englobam os mais variados aspectos educacionais.

As influências de organismos internacionais como os aqui mencionados se dão em um contexto no qual os Estados vivem fortemente sob os efeitos do liberalismo, a demanda mercadológica, a ascensão intensa do capitalismo e a conseqüente necessidade de mão de obra favorecem a atuação de interferência internacionais com interesses globalizatórios visando, sobretudo, atender demandas do mercado.

REFERÊNCIAS

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A Avaliação Educacional como objeto de Recomendações Internacionais**. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Estudos em avaliação educacional. 2005.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **As Políticas Educacionais e o Sistema de Avaliação**. Universidade Federal do Pará. 2011

⁵ A realização de avaliações padronizadas como uma maneira de entender melhor a dinâmica dos processos e resultados nos sistemas de educação apresenta uma tendência crescente a nível regional e global, em países com culturas muito diferentes e orientações ideológicas de governo. (PREAL, 2012, p 7 - Tradução nossa).

SILVEIRA, Zuleide S. Organismos Supranacionais: a construção de uma concepção de mundo em torno da integração da educação superior – o caso do Brasil. **Revista Trabalho Necessário**. n.14, 2012. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN14.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2014.

PREAL. **Accountability educacional: posibilidades y desafios para América Latina a partir de la experiencia internacional**. Editorial San Marino. 2006.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**. Examen del Banco Mundial. Banco Internacional de Reconstrucción y fomento. La educación. 1996.

SOUZA, Camila Azevedo. Organismos Internacionais no Brasil e em Portugal: uma (con) formação voltada para o capital. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 79-87, jun. 2014.



POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E INDICADORES DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Almir Paulo dos Santos (UFFS/ CNPq)

almir.santos@uffs.edu.br

Gilson Luis Voloski (UFFS/ CNPq)

gilson.voloski@uffs.edu.br

Ronaldo Aurélio Gimenes Gracia (UFFS/ CNPq)

ronaldo.garcia@uffs.edu.br

Simone Piletti Viscarra – (Univasf/ CNPq)

simoneviscarra@gmail

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar, descrever e divulgar experiências de práticas de gestão democráticas da educação municipal, desencadeadas a partir das avaliações em larga escala. Para amostra considera apenas escolas cuja índice do IDEB 2015, acima de seis. A metodologia é de cunho qualitativo e quantitativo. A quantitativa coletará os índices do IDEB, Leis de Sistema Municipal de Ensino e os questionários do diretor (Prova Brasil). A qualitativa coletará dados primários sobre a situação da gestão educacional dos municípios. A investigação nos vai permitir identificar modelos de gestão democrática na educação municipal, a relação da gestão com o índice elevado no IDEB, existência de práticas administrativas democráticas e seus indicadores de gestão democrática.

Palavras chave: Gestão democrática. Avaliação em larga escala. Educação municipal.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como propósito investigar a relação entre a existência de práticas de gestão democráticas e o índice do IDEB em municípios de três estados brasileiros: Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, conectando a Universidade Federal Fronteira Sul. A Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS), criada em 2009, é uma instituição multicampi com sede em Chapecó/SC, com campi nessa cidade, em Cerro Largo/RS, em Laranjeira do Sul/PR, Erechim/RS e em Realeza/PR. O objeto de pesquisa de nosso interesse apresenta duas dimensões: de um lado, aproximar a Universidade e os municípios no sentido da melhoria na gestão educacional e, do outro, identificar experiências de qualificação de práticas de gestão democrática nos sistemas municipais de ensino e suas redes de escolas municipais a partir do IDEB 2015, que obtiveram, como resultado, índice acima de seis. O objetivo é analisar, descrever e divulgar experiências de práticas de gestão democráticas da educação municipal, desencadeadas a partir das avaliações em larga escala. A metodologia é de cunho quantitativo, avaliando os índices do IDEB, Leis de Sistema Municipal de Ensino e os questionários do diretor (Prova Brasil) e qualitativa que coletará dados primários sobre a situação da gestão educacional dos municípios.

Dessa forma, compreender processos de gestão em nível de sistema municipal de ensino, interligando as instituições escolares, a Universidade, políticas educacionais na articulação dos diferentes níveis de ação do governo e avaliação em larga escala torna-se o caminho a ser percorrido. Assim, o foco deste projeto são os processos de qualificação das práticas de gestão democrática nos sistemas municipais de ensino e suas redes de escolas a partir do IDEB 2015, que obtiveram, como resultado, índice acima de seis.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

Com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2007, formatado pelos resultados do Saeb e da Prova Brasil, conjuntamente com uma medida de rendimento fornecido pelo Censo Escolar, o INEP introduziu um novo indicador, que avalia os anos iniciais do ensino fundamental, os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Tem por objetivo aferir a qualidade da educação para os sistemas de ensino e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Desde a sua divulgação o Ideb apresenta sua “relevância para a aferi-

ção do desempenho escolar de estudante da Educação Básica e seu caráter estratégico na definição de políticas de melhoria da qualidade da educação” (VIERA;VIDAL, 2013, p. 22).

O Ideb é um indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao compromisso de Todos pela Educação (BRASIL, 2007). A partir da divulgação de seus indicadores, o Ideb, tornou-se um proponente de formulador e executor de políticas educacionais, constituindo-se em evidência de sua relevância para a melhoria da qualidade da educação, como também “ o Ideb tem facilitado a implantação daquilo que vem sendo chamado de políticas de responsabilização” (VIDAL, 2015, p. 88).

Em suas diversas instâncias administrativas, educacionais e de gestão, a União, os Estados e Municípios vem utilizando os indicadores do Ideb para orientar suas ações na tentativa de melhoria da qualidade da educação, como no controle burocrático e qualitativo. O Ideb nos sistemas de ensino é definido como o produto de um indicador de desempenho, tomado como o “nível médio da proficiência dos alunos da escola ou sistema, obtido na Prova Brasil, por um indicador de rendimento, definido como o valor médio das taxas de aprovação da escola ou sistema, obtido no Censo Escolar” (SOARES E XAVIER, 2013, p.4). O Ideb, embora absorva vários questionamentos no contexto educacional sobre sua utilização, ele agrega em um único indicador, uma medida de desempenho e outra de rendimentos, dimensões fundamentais nas análises dos sistemas de educação básica. “A divulgação dos indicadores de desempenho gradativamente instituiu um ambiente propício ao surgimento de uma cultura de responsabilização” (VIEIRA, 2015, p. 88).

As avaliações em larga escala estão produzindo ao longo de sua histórias inúmeras taxas e indicadores, apresentando-se como se “fossem a expressão da realidade, em que a qualidade da educação, para alguns é aprendida e expressa por números” (WERLE, 2015, p. 104). Os questionamentos são intensos sobre os impactos que as avaliações trazem no contexto da educação, principalmente na compreensão e utilização dos indicadores apresentados pelas avaliações.

INDICADORES EDUCACIONAIS E A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO ÂMBITO MUNICIPAL

No campo das políticas educacionais de avaliação em larga escala vigoram diversos indicadores, tendo por objetivo acompanhar e monitorar a situação da educação e as ações governamentais. Entende-se por indicadores uma medida “quantitativa dotada de significado social substantivo, usado para substituir, qualificar ou operacionalizar um conceito social abstrato de interesse teórico para pesquisa acadêmica ou pragmático para a formulação de políticas” (JUNNAZZI, 2009, p. 15).

Os indicadores podem ser utilizados como um recurso metodológico empírico, no sentido de informar alguma coisa referente a realidade social, como possíveis mudanças que estão sendo feita ou processada na sociedade. Os indicadores permitem chegar a uma probabilidade de resultados e não a uma certeza absoluta. Possibilitam a divulgação do comportamento de diversos setores e permitem a análise, muitas vezes comparativas, como sua evolução. “O uso de sistemas de indicadores, está longe de ser suficiente para a efetividade das políticas públicas” (JUANNAZZI, 2009, p. 122), porém bons indicadores possibilitam um melhor acompanhamento das unidades escolares, como da sociedade.

A principal característica dos indicadores sintéticos é aglutinar dois ou mais indicadores simples, por meio de métodos aritméticos ou estatísticos em uma única medida. Indicadores sintéticos buscam representar e mensurar fenômenos e realidades complexas por meio de um número que sintetize a realidade. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é considerado um indicador sintético, sintetiza dois ou mais indicadores primários por meio “de métodos aritméticos ou estatísticos em uma única medida” (Juanazzi, 2009, p.125). O Ideb por ser um indicador sintético, combina a pontuação média dos estudantes em exames prodronizados (Prova Brasil e SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica) e a aprovação dos estudantes da correspondente etapa



do ensino, no censo escolar. A partir dos dois indicadores, estabelece-se uma relação matemática entre a probabilidade de aprovação e o desempenho dos alunos. Desse modo, é possível mensurar o desempenho das escolas brasileiras, como o IDEB de unidades escolares, IDEB dos municípios e IDEB dos Estados.

O IDEB como indicador sintético, adquire legitimidade em termos sociais, políticos e técnico-científico (GUIMARÃES; JANNUZZI, 2009), uma vez que sumariza uma questão complexa e multidimensional como a educação. Por outro lado, contribui para maior atenção para com a educação básica e, especialmente, para a sua qualidade, que passa a ser discutida mais amplamente na sociedade. O IDEB é um número-resumo, uma redução do tema complexo da educação, mas que, por ser sintético, potencializa o debate e permite comparações, chamando a atenção do grande público.

Decorre daí a importância da discussão de indicadores no âmbito escolar. Retomar os valores do IDEB, articulá-los com os dados de observação da realidade escolar que os professores dispõem, considerando os planos de estudo dos docentes das diferentes áreas de estudo e o desempenho de cada aluno, analisá-los em sessões de estudo, propicia a atribuição de um sentido mais pleno às condições escolares e à busca de melhoria da qualidade da aprendizagem.

Argumenta-se, entretanto, que as escolas podem produzir seus próprios indicadores, reconhecendo que todos os atores da educação têm pontos de vista legítimos a apresentar e têm direito de participar das decisões. Tais indicadores são obtidos a partir de múltiplas informações que os diferentes componentes daquele universo afirmam. Ademais, há grande responsabilidade por parte das escolas na prestação de informações a respeito da comunidade escolar e de suas condições concretas de atividade. Esta argumentação se sustenta na demonstração de um caso concreto, uma escola que organiza, sistematiza e analisa informações que ela própria produz. Mais ainda, os docentes, em sua ação pedagógica, produzem dados que, quando trabalhados, constituem-se em indicadores relevantes para proporcionar à comunidade escolar uma nova visão a respeito de seu próprio trabalho e sobre a própria escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das experiências de práticas de gestão democrática da educação municipal e das avaliações em larga escala (IDEB 2015), nessa pesquisa, espera-se gerar subsídios e indicadores que possibilitem a reflexão acerca do objetivo propostos e recriação e/ou melhoramentos de práticas de gestão democrática na formulação e reformulação de políticas no âmbito da educação municipal. Novas proposição de políticas públicas ou práticas de gestão democrática que promovam ações e interlocuções entre educação básica e a educação superior.

Com essa pesquisa objetiva-se: avançar na qualidade da educação municipal, como no aprimoramentos de práticas de gestão democrática a partir das avaliações em larga escala, currículo e formação de professores; contribuir para com o INEP/IDEB identificando práticas de gestão democrática que venham ao encontro do processo de ensino-aprendizagem e sua melhoria, como da evolução no indicador do IDEB; participação no âmbito das pesquisa e produção, como socialização dos trabalhos em eventos científicos nacionais e nas possibilidades internacionais, como formação do pesquisador e seu ambiente de pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FRANCO, Creso. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Eds.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 482-500. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000200007

JANNUZZI, Paulo. **Indicadores sociais no Brasil**. São Paulo: Alínea, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2008. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>.

SCANDAR NETO, Wadih João; JANNUZZI, Paulo de Martino; SILVA, Pedro Luis do Nascimento. **Sistemas de Indicadores ou indicadores sintéticos**: do que precisam os gestores sociais? ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 16., realizado em Caxambu/MG, 29 set./03 out. 2008.

VIEIRA, Sofia L.; VIDAL, Eloisa M.; NOGUEIRA, Jaana F. Fernandes. Gestão da aprendizagem em tempos de Ideb: percepções dos docentes. **RBPAE** - v. 31, n. 1, p. 85- 106, jan./abr. 2015. Disponível: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/viewFile/58916/35196>

VIEIRA, Sofia L.; VIDAL, Eloisa M. Gestão democrática da escola no Brasil: desafios à implementação de um novo modelo. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 67, p. 19-38. 2015.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia. Pesquisas e política: o que elas indicam para a educação do Brasil. **Revista Nova Escola**. [ed. esp.], p. 4-15, 2013.

WERLE, Flávia; KOETZ, Cármen Maria & MARTINS, Tatiane F. K. Escola pública e a utilização de indicadores escolares. **Educação** (Porto Alegre, impresso), vol. 38, nº 1, p. 99-112, jan./abr.2015. Disponível: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/11686/12758>



POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: LIMITES E POSSIBILIDADES

Clenio Viane Mazzonetto (Unisinos/ URI – Campus Frederico Westphalen)

clenio@uri.edu.br

Angela Maria Paloschi Mazzonetto (Rede Estadual do RS)

angelapaloschi@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Este estudo sobre Políticas Educacionais de avaliação na educação básica, enfoca o Estado Brasileiro em suas políticas e ações sobre a avaliação escolar. Trata especificamente sobre a avaliação na educação básica, incluindo a voltada para a educação infantil, fundamental e Ensino Médio e os critérios utilizados para que a escola atinja um índice alto no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) que foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação, sendo o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP, o SAEB – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. A discussão envolve a compreensão de que qualquer política necessita de negociação, diálogo, protagonismo e reflexões de que existem vários espaços para realizar investigações em políticas e que o tema abordado neste resumo é apenas uma parte de outros debates acerca dos conflitos e anseios na Educação Brasileira. Se partirmos do pressuposto de que precisamos avançar na discussão sobre as políticas de avaliação na educação brasileira, precisamos entender que o Brasil ainda necessita de referenciais de análise tanto metodológicas quanto epistemológicas, capazes de suprir a complexidade e amplitude que envolve essas questões sobre avaliação. Entendendo estes fatores, enfocaremos na educação infantil as perspectivas da obrigatoriedade legal de escolarização aos 4 anos nos termos do PNE (2014-2024), com apoio técnico e financeiro da União. Essa nova legislação é considerada um marco na educação brasileira, na medida em que permite a universalização e a democratização do acesso à pré-escola. Porém, cabe refletir se essa obrigatoriedade terá consistência com a qualidade na educação ofertada e, se a avaliação realizada com crianças nesta faixa etária consegue realmente diagnosticar falhas ou avanços, já que a criança está em constante desenvolvimento cerebral e físico, e, ainda, seu crescimento é muito próprio, diferenciando uma das outras no quesito avaliação, o que pode aumentar ou baixar o índice do IDEB. Com relação ao Ensino Fundamental não é muito diferente, pois se levarmos em conta a diversidade de idade, classe social, estrutura familiar, dificuldades de aprendizagem, inclusão e evasão, a avaliação neste nível de ensino se torna extremamente importante, uma vez que não pode ser homogênea e igual para todos. Outro fator que implica nos índices do IDEB. E, por fim, no Ensino Médio temos o ENEM, que classifica e acaba tornando a educação neste âmbito, excludente, aumentando o índice de evasão escolar e reprovação, tendo seu resultado final influenciado o IDEB da escola. E quando falamos de IDEB e escola, mergulhamos num contexto de que a escola que está melhor qualificada no ranking do IDEB, é melhor para estudar, melhor para formação. Sendo assim, a escola aparece como um local privilegiado para práticas sociais, contribuindo para a garantia dos direitos humanos na construção de pessoas solidárias, críticas e participativas. Será que uma escola que ocupa posição confortável nas notas do IDEB está preocupada com os direitos humanos?

DESENVOLVIMENTO

Quando se fala em avaliação, pensa-se na avaliação do rendimento escolar do aluno, realizada pelos professores no decorrer do ano letivo. Mas a avaliação está presente no cotidiano das instituições escolares e acontece

em vários lugares, no dia a dia, nas ações e também por agências contratadas pelos governos. Nesse contexto da reforma educacional, insere-se as avaliações de larga escala, ou seja, Prova Brasil, ENEM, SAEB, estas colaborando para a colocação da escola no IDEB. Segundo Souza (2010), as possíveis contribuições da avaliação na promoção da melhoria do ensino têm sido discutidas com base em dois tipos de argumentos. O primeiro considera a lógica interna dos processos de avaliação, examina seus princípios e procedimentos, procura explicitar os enfoques e critérios adotados, tomando-os como referência para a discussão das potencialidades e dos limites das práticas adotadas. As possibilidades de interferência da avaliação na melhoria da qualidade de ensino estariam presentes na própria lógica intrínseca ao seu delineamento. O segundo considera também a utilização dos resultados na condução das políticas de avaliação, examinando a validade, a relevância e a oportunidade das iniciativas adotadas como consequência do conhecimento obtido mediante o processo de avaliação. Ainda segundo (Souza, 2010), os diversos níveis e modalidades de ensino desde a educação básica até a superior, têm sido objeto de estudo por parte do poder público sob o pressuposto de que a avaliação pode “produzir” um ensino de melhor qualidade. Inclui-se aqui o IDEB. Assim, a avaliação está relacionada as notas, ou seja, as melhores notas estão relacionadas aos melhores conhecimentos, remetendo à ideia de que avaliar é medir e que se resume a resultados. Mas a avaliação é um processo muito mais amplo, ela tem como “objetivos fornecer diagnóstico e subsídios para a implementação ou manutenção das políticas educacionais. Ela deve ser concebida também para prover um contínuo monitoramento do sistema educacional com vistas a detectar os efeitos positivos ou negativos de políticas adotadas” (KLEIN; FONTANINE, 1995, p. 28). Sendo assim, as políticas públicas de avaliação surgem como presença do Estado regulador para com as políticas públicas. “Os componentes mais importantes da legislação convergem para testes e responsabilidades, mas também fornecem avanços com respeito a uma agenda mais ampla de privatização e mercantilização. (APPLE, 2005, p. 18). Os processos de avaliação possuem várias finalidades. De acordo com Sobrinho (2002), ela só não pode ser considerada neutra e ingênua, pois, esse instrumento, é capaz de legitimar ações como a retenção ou a promoção de série na educação básica. Pensando desta forma ela legitima o sucesso, bem como o fracasso. Todas estas questões bem como as diferentes formas de avaliação, serão pertinentes na construção teórica do artigo. Os consideráveis efeitos públicos produzidos pela avaliação, tem se tornado de interesse público nos últimos anos, em função do caráter social, tem se tornado uma estratégia utilizada pelos estados. É importante que se discuta a base epistemológica da avaliação, que trazem à tona diferentes concepções de mundo, e vinculá-los a efeitos pedagógicos, éticos e políticos que produz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto em que chegamos, é com certeza um novo ponto de partida para novos desafios, para novas possibilidades, dialeticamente as possibilidades são infinitas, pois cada vez que retomamos as partes, essas carecem de maior aprofundamento, abrindo possibilidades para novas investigações. A avaliação, tema que tratamos, está presente em todos os momentos do desenvolvimento de uma escola, desde a identificação da necessidade até a obtenção dos resultados, contemplando todas as dimensões do trabalho pedagógico. E ela só atingirá suas finalidades quando der publicidade aos resultados alcançados, permitindo a comunidade acompanhar os resultados do trabalho educativo. E, para isso, cabe a escola, no exercício da autonomia e contemplando as suas especificidades, elaborar seus próprios projetos de avaliação, mas sempre de forma articulada, de modo a facilitar a visualização tanto dos resultados mais gerais como das especificidades. Ao mesmo tempo, as escolas e o Sistema Estadual deverão analisar cuidadosamente os resultados dos processos desenvolvidos pelo MEC, para compreender e explicar os dados obtidos e eliminar possíveis distorções, utilizando-os sempre que possível para subsidiar o planejamento em nível estadual e escolar.



REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado:** Compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro, 2005.

KLEIN, Ruben; FONTANINE, Nilma Santos. Avaliação em larga escala: uma proposta inovadora. **Revistas do Sistema Inep**, v. 15, n. 66, abr./jun. 1995.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação Ética e Política em Função da Educação como Direito Público ou como Mercadoria? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, E. Especial, out. 2004.

SOUSA, Sandra Zákia. Ensino Médio: Perspectivas de Avaliação. **Retratos da Escola/ Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)**. Brasília: CNE, v. 5, n. 8, jan./jun. -2011, p.99-110. SP: Editora Cultrix, 1996.



PROVA BRASIL DE MATEMÁTICA DO 9º ANO NO CONTEXTO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Eliane Maria Cocco (URI – Campus Frederico Westphalen)

elianecocco31@gmail.com

Janaíne Souza Gazzola (URI – Campus Frederico Westphalen)

sgjanaine@hotmail.com

Edite Maria Sudbrack (URI – Campus Frederico Westphalen)

sudbrack@uri.edu.br

RESUMO

O presente trabalho é um recorte do TCC desenvolvido no curso de Especialização em Coordenação Pedagógica do Programa Escolas de Gestores da Educação Básica e concentra a atenção na Prova Brasil de Matemática do 9º ano. O objetivo é evidenciar a importância da Matemática no nosso cotidiano e situar a Prova Brasil no contexto das avaliações externas. Para alcançar tais objetivos foi construída uma metodologia de pesquisa qualitativa documental. No estudo evidencia-se a importância do diálogo sobre a prova Brasil e seus resultados para um melhor entendimento de como essa política de avaliação é organizada. Ressalta-se que os indicadores devem ser usados como complemento de ações para auxiliar e estimular os estudantes a progredirem sempre mais.

Palavras-chave: Avaliação externa. Matemática. Prova Brasil.

INTRODUÇÃO

O presente estudo concentra a atenção na Prova Brasil de Matemática do 9º ano. Esta prova é uma avaliação para diagnóstico, em larga escala, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e tem por objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

O objetivo deste trabalho é evidenciar a importância da Matemática no nosso cotidiano e situar a Prova Brasil no contexto das avaliações externas. No decorrer da pesquisa se enfatiza a necessidade de reflexão sobre as avaliações externas, seus processos e resultados, tornando-os significativos nas práticas da escola. Ficou evidente que os resultados da Prova Brasil devem ser analisados e discutidos pelos professores e equipe diretiva para identificar habilidades dominadas e as que precisam ser revistas, bem como a tomada de decisões sobre quais ações serão colocadas em prática para que os próximos estudantes obtenham melhores resultados.

MATEMÁTICA NO NOSSO COTIDIANO

A Matemática possui muitas aplicações. Algumas delas estão relacionadas à compra e venda, construções, operações bancárias, investimentos, financiamentos, entre outros. Nessas aplicações são utilizados diversos tipos de cálculos, sendo alguns mais simples e outros bem avançados. Mas o que não se pode negar é a importância que a Matemática tem nas mais variadas situações do dia a dia.

Para que as pessoas consigam sobreviver e transcender precisam aprender a refletir, observar, analisar, podendo assim, entender, explicar, criar. E a Matemática é uma ciência que faz pensar, refletir, conhecer, dialogar como forma de conhecimento e é uma ferramenta importante para o crescimento e fortalecimento da produção, da tecnologia, da economia e da própria matemática.

O domínio de conceitos e aplicações das estruturas matemáticas funciona como instrumento essencial para a construção do conhecimento em outras áreas curriculares. Além disso, possui influência direta na formação da capacidade intelectual do cidadão, permitindo uma estruturação do pensamento e na agilização do raciocínio lógico dedutivo (SILVA, 2010, p. 8).

Desde a Antiguidade, o homem teve interesse por cálculos e números, devido à necessidade de relacioná-los e usá-los no seu cotidiano. A Matemática moderna surgiu com o objetivo de mudar o estilo das aulas e da forma como era usada nas avaliações. Essas mudanças tiveram seu lado negativo, mas, com certeza, em sua

maioria foi positivo. Foi a partir da década de 1970 que os alunos começaram a participar das aulas, o que antes era só contas, agora eram projetos. “Poderíamos dizer que a Matemática é o estilo de pensamento dos dias de hoje, a linguagem adequada para expressar as reflexões sobre a natureza e as maneiras de explicação. Isso tem naturalmente importantes raízes e implicações filosóficas” (D’AMBROSIO, 1996, p. 59).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1998, p. 27), a importância da Matemática também está ligada à formação do cidadão no momento em que desenvolve metodologias “que enfatizem a construção de estratégias, a comprovação e justificativa de resultados, a criatividade, a iniciativa pessoal, o trabalho coletivo e a autonomia advinda da confiança na própria capacidade para enfrentar desafios”.

Através da interpretação dos problemas e da sua compreensão, da interpretação de dados estatísticos e de informações, é possível desenvolver, nas aulas de Matemática, o senso crítico dos estudantes. É preciso entender que “para exercer a cidadania é necessário saber calcular, medir, raciocinar, argumentar, tratar informações estatisticamente etc.” (PCNS, 1998, p. 27).

Diante da importância da Matemática, cada vez mais expressiva e necessária nas mais diversas atividades do nosso dia a dia, torna-se fundamental que o seu currículo contemple a formação de sujeitos com capacidade intelectual, com agilidade no raciocínio, na aplicação de problemas, na busca de soluções e construção de novos conhecimentos para o bem da humanidade.

PROVA BRASIL NO CONTEXTO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

Ante o exposto, surgem alguns questionamentos: será que as avaliações, como a Prova Brasil, estão preocupadas em realmente formar um cidadão crítico, autônomo, pensante? Uma prova é um instrumento pelo qual se pode avaliar ou não o domínio de um estudante? Para D’Ambrosio (1996, p. 69), “exames e testes nada dizem sobre aprendizagem e criam enormes deformações na prática educativa.” O autor é totalmente contra qualquer tipo de avaliação na forma de prova (medidores de aprendizagem), tanto aplicadas pelos professores quanto pelos governos. Ele diz que jamais esses testes podem ser considerados como melhoria do ensino. Avaliação é sim necessária, mas não a que se faz hoje e sim uma mais conveniente. “Avaliação serve para que o professor verifique o que de sua mensagem foi passado, se seu objetivo de transmitir ideias foi atingido – transmissão de ideias e não aceitação e a incorporação dessas ideias e muito menos treinamento” (D’AMBROSIO, 1996, p. 70).

No Brasil, o sistema de avaliação educacional “[...] busca nas avaliações externas uma metodologia que o fotografe sob um ponto de vista amplo, que lhe apreenda certas características, que lhe desenhe um perfil e que possa ser utilizado para mobilizar esforços no sentido de seu aperfeiçoamento” (WERLE, 2010, p. 22-23).

Nesse entorno, encontra-se a Prova Brasil, uma avaliação em larga escala, desenvolvida pelo INEP que tem por objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

O objetivo das secretarias estaduais e municipais de educação é, a partir dos dados coletados, definir ações para a melhoria da qualidade e redução das desigualdades. O objetivo da Prova Brasil não é avaliar os alunos individualmente, mas avaliar a qualidade do ensino nas escolas. A prova gera médias por escolas, por municípios, unidades da federação, regiões e Brasil. As médias de desempenho na Prova Brasil e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ao lado das taxas de aprovação nessas esferas.

Werle (2010, p. 35) destaca que as escolas têm papel fundamental na reflexão dos dados das avaliações em larga escala. “No âmbito de cada estabelecimento escolar, pode-se chegar a identificar as características específicas de contexto e relacioná-las com os resultados obtidos nas avaliações, dando significado aos dados.” A



autora ainda enfatiza que as avaliações em larga escala não “expressam o detalhe e a multiplicidade dos fazeres docentes e das escolas e suas comunidades” (WERLE, 2010, p. 23), mas fornecem parâmetros de como o sistema está funcionando e como a educação está sendo realizada. Elas coletam informações específicas sobre certas competências e de certos grupos de indivíduos com a finalidade de obter os resultados pretendidos pelo sistema. Cabe às instituições fazerem sua parte.

Nesse sentido, as avaliações externas, aplicadas nas escolas, são atividades políticas que podem servir como instrumento de regulação ou emancipação dos sujeitos. Essas avaliações precisam produzir a reflexão para a tomada de decisões. Não podem existir somente para compor indicadores que, na maioria das vezes, têm servido para gerar competição entre escolas, ou ainda, para a mídia mostrar que a melhor escola é aquela com melhor índice e a pior escola aquela com menor índice. A implantação de um sistema educativo competitivo pode aumentar as desigualdades sociais causando a exclusão e seleção dos alunos.

CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS

Além de investimento, precisa haver diálogo, leituras, análise, reflexão a partir dos resultados obtidos, das experiências vivenciadas para se elaborarem ações efetivas para que aconteçam mudanças. No caso das avaliações externas realizadas nas escolas, algumas perguntas seriam pertinentes: O que se ensina? Por que se ensina? Para quem se ensina? O que se espera com a avaliação aplicada? Avalia-se o que? Para quê? Qual o processo utilizado? Acontece a exclusão durante a sua verificação? A partir dessas reflexões, o professor, a escola ou o Estado teriam condições de ajudar no desenvolvimento intelectual dos alunos e na superação de suas dificuldades, bem como definir as prioridades do sistema educacional.

A Matemática, como relatado no início deste trabalho, tem uma importância indiscutível em nossa sociedade, em nosso dia a dia. É urgente uma avaliação e discussão sobre os níveis de proficiência dos alunos nas escolas e aquilo que se ensina e de como se ensina, buscando revisar, ou substituir ações para que se obtenham resultados melhores, mas principalmente para que a aprendizagem ocorra efetivamente.

Entende-se que são necessários diálogos, discussões sobre os métodos, os resultados e para um melhor entendimento de como essas políticas de avaliação são organizadas, quais os seus objetivos e a incidência delas no cotidiano das escolas. Reconhece-se que as ações precisam ser voltadas para o educar e não treinar, para o aprender a pensar, questionar, respeitar. Várias pesquisas têm mostrado que a preparação dos alunos, voltada para a avaliação externa, reduz a qualidade das escolas.

É preciso reavaliar as práticas, as didáticas, os caminhos que estão sendo percorridos para alcançar a qualidade. Avaliar o que está e como está sendo ensinado, o que pode ser diferente, quais os impasses e limitações, qual é o papel de cada sujeito envolvido no contexto da escola.

Toda análise realizada sobre os resultados da Prova Brasil devem ser realizados de maneira interligada com o plano de estudo da escola, com o trabalho realizado pelos professores e pela equipe diretiva e com as avaliações internas realizadas em sala de aula.

REFERÊNCIAS

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática**: Da teoria à prática. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

INEP. **Prova Brasil**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em: 06 jan. 2016.

PCNs: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SILVA, Luiz Carlos Marinho da. **Análise do rendimento escolar de turmas do 9º ano no simulado de matemática da prova brasil:** um estudo exploratório na rede pública municipal de Duque de Caxias/RJ. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino das Ciências na Educação Básica). Duque de Caxias, 2010.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Avaliação em larga escala:** foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2010.



A AVALIAÇÃO NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024): EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS

Marzane Garvão (UFFS – Campus Chapecó)
marzane_garvao@hotmail.com
Andréia Cadorin Schiavini (UFFS – Campus Chapecó)
andréia.schiavini@gmail.com
Luciana Rita Bellincanta Salvi (UFFS – Campus Chapecó)
luciana.salvi@gmail.com

RESUMO

Este estudo buscou fazer uma análise preliminar de como é concebida a avaliação no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024, especialmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Foi realizado um estudo de caráter bibliográfico e documental a partir do PNE e autores da área que subsidiaram a análise deste estudo. Buscou-se trazer elementos das diretrizes, metas e estratégias propostos pelo PNE. O documento propõe para a Educação Infantil avaliação a ser realizada a cada dois anos e nos Anos Iniciais a alfabetização até o terceiro ano, sugerindo as instituições escolares a elaboração de propostas pedagógicas que auxiliem no processo de alfabetização para cumprir o que prevê a legislação.

Palavras-chave: Avaliação. Educação Infantil. Anos Iniciais. PNE.

INTRODUÇÃO

O presente estudo buscou fazer uma análise preliminar da avaliação presente no PNE especificamente sobre a Educação Infantil e Anos Iniciais, documento aprovado pela Lei n. 10.172 de janeiro de 2001, que prevê a elaboração de um plano educacional que atenda as demandas nacionais a cada dez anos, que congrega um conjunto de diretrizes e metas que orientam todo o sistema educacional brasileiro. No entanto, este estudo está amparado na seguinte questão: Como a avaliação sobre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental é concebida pelo PNE?

Para responder essa questão explicitada acima, buscou-se fazer uma retomada histórica onde eclodiu-se as primeiras ideias para a elaboração de plano educacional. Explicitando a dinâmica da organização desse documento que é tomado como referencial para elaboração de outras políticas educacionais.

Para a realização deste estudo de caráter documental e bibliográfico, realizou-se a análise do PNE. Vale destacar que, esse resumo expandido está estruturado a partir dos seguintes eixos: inicialmente sinalizamos, ainda que breve, a trajetória do PNE. Na sequência, realizamos uma análise preliminar sobre as metas e estratégias relacionadas a avaliação na Educação Infantil e nos Anos iniciais. Por fim, tecemos algumas considerações mesmo que iniciais sobre o tema que discorreremos.

ANÁLISE PRELIMINAR DA AVALIAÇÃO NO PNE: EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS

As primeiras ideias da elaboração de um plano educacional eclodiram em 1932 com o Manifesto dos Pioneiros, frente as necessidades de redimensionar o sistema educacional até então vigente. Aparecendo como meta na Constituição Federal de 1934, ressurgindo como proposta de implementação na Lei de Diretrizes de Base (LDB) de 1961, porém este não foi efetivado devido ao golpe civil e militar em 1964. Após quatro décadas o PNE teve seu espaço assegurado via aprovação no Congresso Nacional em 2001, garantindo assim a efetivação do primeiro PNE de 2001-2010, o que culminou para elaboração do segundo PNE de 2014-2024, cujo plano vigente é objeto desse estudo (FERRREIRA, 2016; PERTUZATTI; DICKMANN, 2016).

Com objetivo de que as diretrizes, metas e estratégias sejam cumpridas o documento prevê ainda no art. 5 da Lei n. 13.005/2014, o monitoramento e avaliações periódicas durante a vigência decenal do PNE. Assegurando a responsabilidade das instâncias em analisar, avaliar e divulgar os resultados do processo, assegurando ainda a

efetivação das metas e estratégias por meios de políticas públicas, a fim de, cumprir as proposições estabelecidas pelo PNE (BRASIL, 2014).

Neste sentido o PNE, é implementado a partir da Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014, congrega um planejamento federal decenal via regime de colaboração entre a União, Estado, Distrito Federal e Municípios (2014-2024). Dentre as várias diretrizes e metas que compõem o PNE, está à promoção e a melhoria da qualidade da educação em todos os níveis da educação básica, superior e na pós-graduação. O documento ainda, enfatiza o sistema de avaliação em todos os níveis de ensino, garantindo (13=65%) das metas em articulação com a estratégia proposta pelo PNE, que abordam questões relativas a avaliação que permeiam o documento. ³ Ao tomar como objeto de estudo as orientações acerca da avaliação contidas no PNE, especificamente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, identificamos a importância explicitadas via legislação por meio de ações do governo, evidenciando assim a necessidade de estudos sobre diferentes perspectivas sobre a temática. A Lei n.13.005/2014 contempla em um único artigo, uma abordagem sobre o sistema avaliativo, conforme o art. 11,

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino (BRASIL, 2014).

Ainda a Lei explicita no parágrafo primeiro do inciso § 1º, os indicadores de avaliações nacionais do desempenho dos estudantes, onde os dados serão obtidos via censo nas instituições escolares. Os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), consistem em verificar a aprendizagem dos estudantes a nível nacional, a fim de, estabelecer metas e estratégias para promover a melhoria e qualidade do ensino.

O PNE tomado como um documento norteador para elaboração de políticas educacionais especialmente aqui sobre a avaliação traz na meta:1 a avaliação na primeira etapa da Educação Básica, na Educação Infantil. Conforme explicitada no quadro 01.

Quadro 01: metas e estratégias sobre a avaliação na Educação Infantil.

<p>Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.</p>	<p>Estratégia: 1.6) implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes;</p>
--	---

Fonte: elaborado pelas autoras, 2017.

Propõem a avaliação a ser realizada a cada dois anos, tendo com princípio norteador os parâmetros nacionais. Nesta direção Ferreira (2016), destaque que a avaliação foi instituída em 2011 via portaria nº. 369/2016 pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB). No entanto, a Avaliação Nacional de Educação Infantil (ANEI), não se encontra em vigor devido a portaria ter sido revogada. A autora ainda acrescenta que,

[...] o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi substituído pelo Sinaeb por meio da Portaria nº 369, de 5 de maio de 2016 (BRASIL, 2016b), incorporando além da Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) e da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), já presentes no Saeb, a Anei e a Provinha Brasil (já existente, mas que não compunha o Saeb) (p. 416).

O SINAEB, deixava transparecer a intencionalidade de agrupamento ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) com a finalidade de produzir índices de “[...] rendimento escolar, censo escolar, avaliação institucional e que no prazo de 2 a 3 anos fossem criados novos instrumentos para avaliação de diferentes modalidades da educação [...]” (FERREIRA, 2016, p. 417). No entanto, o SINAEB é revogado em agosto pela portaria nº 981/2016 devido ao processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ficando a

responsabilidade sobre a avaliação da Educação Básica pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), cujo, instituto já vinha realizando anteriormente a avaliação.

Seguindo a avaliação no PNE, a meta 5 conforme quadro 02, especificamente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pretendia alfabetizar todas as crianças até o terceiro ano do Ensino Fundamental. Esta meta se encontra estabelecida no PNE, e poderá não ser cumprida em decorrência da terceira versão da BNCC, que propõem a alfabetização até o segundo ano do Ensino Fundamental, cuja nova redação foi encaminhada pelo MEC no dia 6 de abril de 2017, ao CNE encontrando-se em processo de tramitação, de análises e posterior aprovação.

Avaliamos tal proposição como um retrocesso aos avanços arduamente conquistados, haja vista que foi instituído o Ciclo de Alfabetização enquanto medida necessária visando respeitar os tempos de aprendizagem de cada criança. É pertinente ressaltar o denso investimento realizado pelo governo federal na formação de professores e de professoras que atuavam com o 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental por intermédio do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Quadro 02: metas e estratégias sobre a avaliação nos Anos Iniciais.

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.	Estratégia: 5.2) instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental;
--	--

Fonte: elaborado pelas autoras, 2017.

A estratégia 5.2 propõem instrumentos avaliativos para cada ano, a fim de, aferir os conhecimentos adquiridos pelas crianças dos códigos de leitura escrita no âmbito nacional. Estimulando ainda, as instituições escolares a implementarem propostas pedagógicas com intuito de monitorar e alcançar o objetivo de alfabetizar as crianças até o terceiro ano, podendo este agora ser alterado com a aprovação da BNCC.

Com o objetivo de promover a melhoria e a qualidade do ensino, neste caso, dos Anos Iniciais, o PNE, projeta na meta 7, a progressão do IDEB até 2021 conforme explicita o quadro 03.

Quadro 03: Projeção do IDEB para os Anos Iniciais.

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0

Fonte: PNE, 2014.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui apresentado de caráter bibliográfico e documental buscou fazer uma análise preliminar sobre a avaliação presente no PNE especificamente sobre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O PNE, propõe na Educação Infantil, que a avaliação passe a ser realizada a cada dois anos, tendo com princípio norteador os parâmetros nacionais. Para os Anos Iniciais o documento prevê a alfabetização até o terceiro ano, podendo está agora ser reduzida a dois anos caso haja a provação da BNCC. Ainda, o PNE sugere às instituições escolares a elaboração de diferentes propostas pedagógicas que auxiliem no processo de alfabetização, bem como a verificação se está ocorrendo conforme o que se encontra disposto na legislação.

Entretanto, os ventos não sopram a favor da educação, uma vez que, com a aprovação da Emenda Constitucional (EC) n. 55/2016, que promulgou a limitação do teto dos gastos públicos por 20 anos, ficando o PNE 2014 – 2024 a deriva, com muitas metas e estratégias para cumprir, com falta de financiamento, ausência

de planejamento, de discussão e tomada de decisões democráticas. Lamentável que a educação brasileira esteja sentenciada a este triste fim.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE) Brasília, DF: Senado **Federal**: 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acessado em 03 de abr. de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acessado em 09 de abr. de 2017.

FERREIRA, L. A. A Avaliação no Plano Nacional de Educação (2014-2024). Meta: Avaliação | Rio de Janeiro, v. 8, n. 24, p. 410-439, set./dez. 2016

PERTUZATTI, I; DICKMANN, I. **Uma visão panorâmica da LDB à BNCC**: as políticas públicas de alfabetização, letramento e suas relações com a cultura corporal na Educação Física. Motrivivência v. 28, n. 48, p. 113-129, setembro/2016.



EIXO TEMÁTICO 2

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR



O PERFIL DO ALUNO INGRESSANTE NO ENSINO SUPERIOR SOB A ÓTICA PSICOPEDAGÓGICA

Maria Inêz Frozza Borges dos Santos (Unoesc)
mariainez.santos@gmail.com
Janes Terezinha Cerezer Kohnlein (Unoesc)
janes.kohnlein@unoesc.edu.br

RESUMO

O artigo traz uma reflexão sobre o perfil do aluno ingressante no Ensino Superior sob o olhar psicopedagógico. Os dados de amostragem coletados em uma universidade comunitária, da região Oeste de Santa Catarina, revelam indicadores socioeconômicos e psicopedagógicos do estudante. A fundamentação se dá pelas obras consultadas e reflexão embasada em pesquisa documental revelando fatores que diferenciam o ingressante atual daquele de anos anteriores. Todos possuem acesso à tecnologia, a maioria é do gênero feminino, solteiros, sem filhos, faixa etária entre 18 a 25 anos de idade e escolheram o curso por realização pessoal. A análise psicopedagógica é enriquecida por englobar as reflexões sociais, econômicas, educativas e psicoafetivas no universo de informações presentes no meio acadêmico.

Palavras-chave: Perfil do ingressante. Análise. Olhar psicopedagógico.

INTRODUÇÃO

O Ensino Superior é composto pelos cursos de graduação - bacharelados e licenciaturas com formação em diversas áreas do conhecimento, nas modalidades de ensino presencial, semipresencial ou a distância. O Censo da Educação Superior de 2014 aponta um aumento de 6,8% no número de matrículas em cursos superiores no País, de 7,3 milhões, em 2013, para 7,8 milhões, em 2014. No contexto social atual é coerente reconhecer que ao entrar para a Universidade o jovem traz consigo a bagagem social, cultural, comunitária, religiosa, étnica entre outras, num tempo de inovação, da tecnologia emergente, das comunicações em tempo real e de praticamente nenhum diálogo presencial. E, é nesse contexto de vidas, perfis e expectativas socioculturais diversas que se encontram o educador e o estudante. Para tanto, saber qual é o perfil dos estudantes ingressantes no Ensino Superior é imprescindível para que a mediação do conhecimento aconteça, qualificando o processo de ensino-aprendizagem com a valiosa colaboração da Psicopedagogia.

CONCEITO DE PSICOPEDAGOGIA

A psicopedagogia é uma área de estudos responsável por refletir acerca das dificuldades encontradas no campo da aprendizagem humana e estuda como as pessoas constroem o conhecimento e busca na psicologia, psicanálise, psicolinguística, neurologia, psicomotricidade, fonoaudiologia, psiquiatria, o conhecimento necessário para aprender como se dá o processo de aprendizagem. (ABPp, 2015). De acordo com Benzoni (2007), quer responder como e por que este indivíduo não aprende? Por que não consegue utilizar em plenitude as suas potencialidades? O que o impede de se desenvolver?. Completando, Bossa (2007) diz que, o psicopedagogo além de repensar o fazer pedagógico deve entender o aluno, em suas características multidisciplinares, como um ser que tem autonomia no processo de construção de seu conhecimento, mas também envolvido na teia das relações sociais, influenciado por condições orgânicas e culturais.

OS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

O Inep realiza anualmente a coleta de dados tendo como referência às diretrizes gerais previstas pelo Decreto nº 6.425 de 4 de abril de 2008. O Censo da Educação Superior reúne informações sobre as instituições de ensino superior (IES), seus cursos de graduação presencial ou a distância, cursos sequenciais, vagas oferecidas,

inscrições, matrículas, ingressantes e concluintes. Os dados são coletados a partir do preenchimento dos questionários, por parte das IES e por importação de dados do Sistema e-MEC.

No ensino superior, de acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), os processos de avaliação são uma importante fonte de dados para as instituições conhecerem o perfil dos alunos que recebem sendo parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). O sistema é operacionalizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e devem gerar ações que direcionem o crescimento da IES.

Nesse artigo foram utilizados os resultados das avaliações do 'Perfil do estudante ingressante na universidade', proposto pela Comissão Própria de Avaliação (CPA)¹ de uma universidade comunitária da região Oeste de Santa Catarina e os dados são referentes ao período do primeiro semestre de 2015. Em um questionário de 31 questões, optou-se pela análise de 20 questões a fim de obter os resultados.

ELEMENTOS DA PESQUISA DOS INGRESSANTES DE UMA UNIVERSIDADE DA REGIÃO

Para construção deste perfil do aluno foi considerado o atributo com maior frequência, nos aspectos, selecionados no primeiro semestre do ano de 2015 entre fevereiro e março. Nas variáveis analisadas, a cor, o gênero, idade, estado civil, procedência, formação, grau de instrução do pai e da mãe, atividade funcional, cor, transporte utilizado para chegar à universidade, se estudou em escola pública, se fez o Enem, entre outras.

A pesquisa descritiva e exploratória ocorreu por questionário criado pela instituição envolvendo 1.439 dos 4.4451 estudantes matriculados, respondendo a 31 questões diretas. Para a análise optou-se por 20 questões com os seguintes resultados: 858 estudantes são do gênero feminino e 581 masculinos, a maioria, 59,62% é de mulheres. Os solteiros somam 1.231 estudantes, 85,54% e não tem filhos 1.147, 79,70%. Quanto à cor, 1.153 são brancos 80,12%, 1.286 estão na faixa etária entre 18 a 25 anos de idade, 89,36%. 1.206 estudaram sempre em escolas públicas, 83,80% e frequentaram o ensino médio tradicional, 1.177 alunos 81,79%. Fizeram à prova do Enem 1.138 estudantes, 79,08%, 700 recebem auxílio da família, 48,64% e 304 bolsas de estudo, 21,12%. Quanto aos componentes da família, 328 são de quatro pessoas, 22,79% e 290 de três pessoas, 20,15%. Em relação ao trabalho 624 não trabalham, 43,36% e 496 trabalham 40h semanais, 34,46%. Ao todo, 616 são colaboradores de empresas privadas, 42,80%. Sobre o nível de estudos dos genitores, 513 pais possuem anos iniciais do ensino fundamental, 35,64% e 413 mães têm o ensino médio, 28,70%. Grande parte, 1.161, vive na área urbana, 80,68%. 1.103 moram em casas ou apartamentos, 76,65% e sobre os bens patrimoniais 986 tem casa e automóvel, 68,51%. Já o transporte mais utilizado é o coletivo, 307, 21,33% ou ônibus de prefeituras municipais 396, 27,51%. 736 levam de 30 minutos à uma hora para retornar aos seus lares, 51,14%. Quanto aos estudos extraclasse, 418 dispensam até 2h, 29,04%. A escolha do curso por realização pessoal e profissional somam 1.162, 80,75%.

Buscou-se compreender, de forma geral, quem é o aluno ingressante pelo percentual de respostas a cada item solicitado e a análise contou com contribuição da Psicopedagogia.

O PERFIL DO INGRESSANTE NO ENSINO SUPERIOR

O perfil do aluno ingressante está mudando em diversos aspectos - provém das escolas públicas, são cada vez mais dependentes de financiamentos e bolsas para manterem-se nas IES. A maioria das famílias apoia a

¹ A CPA e suas atribuições constam no Art. 7º da portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004a lei nº 10.861/2004 que a instituiu como responsável pela condução dos processos internos da instituição; pela sistematização, interpretação e avaliação das informações recolhidas, considerando a missão e as finalidades da Instituição estabelecidas no seu PDI; e pela prestação das informações solicitadas pelo INEP.



escolha do estudante - busca por uma profissão, como realização pessoal ou pela qualidade de ensino. Busca conhecimento sobre o curso desejado via Internet e a maioria pertence às classes sociais mais humildes.

Portanto, ao identificar o perfil do estudante que adentra na Educação Superior é possível ter o conhecimento de indícios do que ocorreu com eles na Educação Básica e as possíveis reflexões disso no cotidiano do seu ingresso no curso de graduação. A situação atual exige aceleração dos processos de inovação nas universidades que no momento devem focar-se num processo de aprendizado que viabilize a descoberta do mundo. Esse é o cenário com perspectivas inovadoras como a 'internet das coisas' e a mentoria e isso tudo é fundamental na formação dos ingressantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se afirmar que há um estudante diferenciado ingressando no Ensino Superior. Isso é fundamentado por vários fatores - o fato de a maioria ter acesso à tecnologia, 89,36% ter a idade entre 18 a 25 anos ao iniciar a graduação, 85,54% são solteiros, 79,70% não tem filhos. Por ainda não trabalhar, 43,36% é amparada financeiramente pela família e 80,75% afirma que a busca de realização pessoal motivou na escolha do curso. Com essas informações, pelo olhar psicopedagógico, é preciso (re)pensar o ensino-aprendizagem para o perfil apresentado que revela um estudante mais específico e que demanda mais atenção e preparo dos docentes para mantê-los focados nos estudos. Isso tudo tendo em vista que em tempos de pós-modernidade a tecnologia facilitada e disponível para todos oferece mais atrativos do que a sala de aula e as formas tradicionais de ensino. Atualmente o cenário que se apresenta é exigente para os gestores das universidades. Sendo também é reflexo das exigências das comissões que o MEC envia às Universidades com o objetivo de renovarem o reconhecimento dos cursos de graduação. E, isso pede ações mais pontuais envolvendo a atuação conjunta de todos a fim de conseguir manter o 'status' já conquistado e alcançar novas metas.

REFERENCIAS

ABPp. **Psicopedagogia**. Disponível em: <<http://www.abpp.com.br>>. Acesso em agosto de 2015.

BOSSA, Nádia A. A **Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 3, ed – Porto Alegre: Artmed, 2007. 160 p.

BENZONI: G.A. Selma. **Reflexões sobre diagnóstico psicopedagógico**. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Fórum Nacional de Educação. **Educação brasileira: Indicadores e desafios**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/educacao_brasileira_indicadores_e_desafios.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2014

BRASIL. **Lei nº 10.861** de 14 de abril de 2004, Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. DOU Nº 72, 15/4/2004, SEÇÃO 1, P. 3-4.

BRASIL. **Portaria nº 2.051**, de 9 de julho de 2004, Regulamenta os procedimentos de Avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES),

FERNÁNDEZ, Alicia. **Os Idiomas do Aprendente: Análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

INEP. **Censo da Educação Superior**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em : maio de 2014

VYGOTSKY, Leontiev, Luria. - **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. SP, Icone, 1988.



A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A PRODUÇÃO RECENTE EM TESES E DISSERTAÇÕES (2014 – 2016)

Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura (Pucrs)
julian.fontoura@acad.pucrs.br
Marília Costa Morosini (Pucrs)
marilia.morosini@pucrs.br

RESUMO

Este estudo analisa a produção acadêmica sobre *políticas de avaliação educacional na educação superior* em pesquisas produzidas entre 2014 e 2016, a partir de Programas de Pós-Graduação brasileiros. A metodologia empregada na produção dos dados se utiliza de princípios de estado de conhecimento, com foco na pesquisa bibliográfica de abordagem descritiva e tendo como fonte teses e dissertações disponibilizadas junto a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT). Os resultados apontam que a maioria dos estudos acabam tendo como preocupação a forma como as políticas de avaliação se colocam em um contexto prático junto aos processos de ensino-aprendizagem na Educação Superior.

Palavras-chave: Educação superior. Estado do conhecimento. Avaliação educacional. Políticas de avaliação.

INTRODUÇÃO

No Brasil existe um campo de estudos em grande expansão ligado as *políticas de avaliação educacional na educação superior*, principalmente em função das novas configurações que a Educação Superior vem se colocando frente aos desafios que emergem juntamente com o surgimento de novas instituições, novos programas de avaliação (tanto interna quanto externa), o surgimento de novos arranjos curriculares, além da diversidade do “novo” alunado presente nas instituições de Ensino Superior. Dessa forma, acreditamos que seja importante compreendermos o que as pesquisas apontam dentro deste cenário, ou melhor, como a comunidade de pesquisadores percebe o campo de estudo e as perspectivas por eles adotadas.

As pesquisas conhecidas como *Estado do Conhecimento* ou ainda *Estado da Arte*, podem ser definidas a partir do seu caráter bibliográfico, além do seu objetivo primordial em servir como uma estratégia metodológica para trazer a reflexão o debate sobre a produção acadêmica em diferentes campos do saber (FERREIRA, 2002; MOROSINI, 2015; POLTRONIERI, CALDERÓN, 2015; ROMANOWSKI, 2002), a partir do mapeamento e identificação do material produzido (dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários) pela comunidade de pesquisadores (FERREIRA, 2002, p. 257).

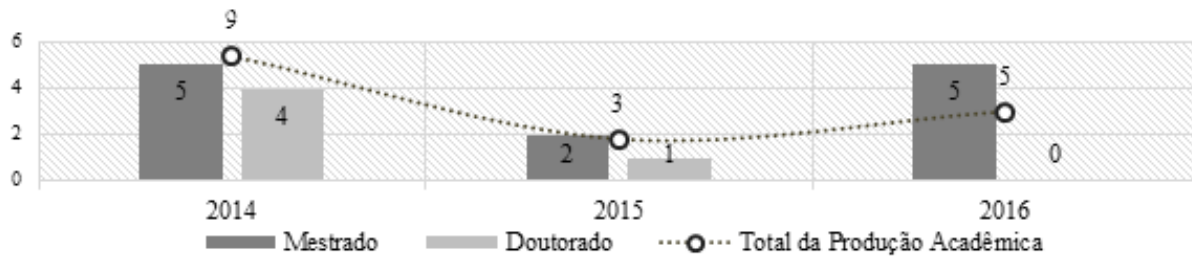
Este estudo tem por objetivo identificar a produção científica recente (entre 2014 a 2016) – a luz da metodologia de construção de Estado de Conhecimento – dentro da temática das *políticas de avaliação educacional na educação superior*, a partir de teses e dissertações advindas de Programas de Pós-Graduação Brasileiros e disponibilizadas junto a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT). De forma a nos auxiliar na compreensão do campo de estudo onde se colocam as *políticas de avaliação educacional na educação superior*, trazemos para o debate categorias temáticas ligadas aos diferentes momentos em que as políticas educacionais são criadas, implementadas e experienciadas pelos sujeitos na perspectiva dos diferentes contextos presentes na *Abordagem do Ciclo de Políticas* (Bowe; Ball; Gold, 1992). Combinamos os contextos com as dimensões do *Paradigma Multidimensional da Administração da Educação* (Sander, 2007) onde se efetivam variados aspectos da Gestão Educacional.

DESENVOLVIMENTO

A partir da perspectiva de Morosini (2015), elaboramos o Estado do Conhecimento a partir da construção de 3 (três) bibliografias definidas pela autora: a Bibliografia Anotada, a Bibliografia Sistematizada e pôr fim a

Bibliografia Categorizada¹. Utilizamos como descritores de busca junto a base da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT), as expressões: *avaliação educacional* e *políticas* dentro do conjunto do assunto *educação superior*, no recorte temporal de trabalhos/estudos desenvolvidos entre os últimos 3 (três) anos (2014 a 2016). Ao compreendermos o mosaico complexo que se coloca o campo de estudo das *políticas de avaliação educacional na educação superior*, optamos por utilizar os *contextos da política* a partir da *Abordagem do Ciclo de Políticas* (Bowe; Ball; Gold, 1992) e as *dimensões* do *Paradigma Multidimensional da Administração da Educação* (Sander, 2007).

Gráfico 1. Distribuição das teses e dissertações acerca do tema *políticas de avaliação educacional na educação superior*, 2014 – 2016.



Fonte: os autores

Ao todo foram localizados 17 (dezesete) junto a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT) durante o período de 2014 e 2016 (*gráfico 1*). Percebe-se que dentro do período, o ano de 2014, foi o ano onde a produção acadêmica se coloca de forma mais concentrada, tanto no mestrado (5 dissertações) quanto no doutorado (4 teses), atingindo assim seu maior pico no período. Em 2015, houve uma queda brusca na produção acadêmica, tanto nos estudos de mestrado (2 dissertações) quanto no doutoramento (1 tese). Já em 2016, temos um aumento significativo de produções acadêmicas dentro da temática (5 estudos), porém, estes estudos só se manifestam no nível de mestrado, não havendo teses de doutorado produzidas sobre a temática. Temos então que no período delimitado por nosso estudo e pela base de dados da BDTD/IBICT, os trabalhos no nível do mestrado, se colocam como os que mais privilegiam o estudo das *políticas de avaliação educacional na educação superior*.

Tabela 1. Categorias e Subcategorias, distribuição de teses e dissertações acerca do tema *políticas de avaliação educacional na educação superior*, 2014 – 2016.

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	n
CONTEXTO DA INFLUÊNCIA	Dimensão Econômica	5
SUBTOTAL	5 (29,40%)	
CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO	Dimensão Política	4
SUBTOTAL	4 (23,50%)	
CONTEXTO DA PRÁTICA	Dimensão Pedagógica	6
	Dimensão Cultural	2
SUBTOTAL	8 (47,10%)	
TOTAL	17 (100,00%)	

Fonte: os autores

¹ Ver mais em: MOROSINI M. C.; NASCIMENTO, L. M. **Uma perspectiva metodológica da produção sobre Internacionalização da Educação Superior em programas de pós-graduação do Brasil**. VIII Seminário Internacional de Educação Superior - RIES – REDE GEU: A Educação Superior e Contextos Emergentes. Porto Alegre, UFRGS, 2015.



As teses e dissertações captadas foram distribuídas nas categorias e subcategorias (*tabela 1*) em função do objeto de estudo por elas compreendidas. Os trabalhos que se colocam junto ao *Contexto da Influência* são aqueles que buscam compreender as políticas de avaliação educacional na educação superior em razão do contexto que elas foram criadas levando em consideração principalmente a forma como diferentes organismos nacionais e internacionais influenciam as mesmas a partir de uma *dimensão econômica* que – por muitas vezes – acaba regulando os processos. O *Contexto da Produção do Texto* por sua vez, busca perceber a forma que as políticas de avaliação educacional na educação superior se efetivam a partir dos textos legais, onde as diferentes políticas se colocam sob a forma do texto normativo, representando assim o resultado do intenso existente no campo da *dimensão política*. E por fim, temos no *Contexto da Prática*, estudos que se debruçam a compreender as políticas de avaliação educacional na educação superior a partir da forma que seus resultados possuem impactos na vida dos sujeitos foco destas políticas, considerando ainda aspectos relacionados aos processos de ensino-aprendizagem (dimensão pedagógica), tanto do alunado, do corpo docente, demais servidores e da própria instituição de ensino; e ainda a forma que estas avaliações levam em consideração as vivências e as experiências dos diferentes sujeitos (*dimensão cultural*).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campo das *políticas de avaliação educacional da educação superior* se constitui como uma ceara de constante tensionamento, tanto por parte da comunidade de pesquisa que investiga os processos, quanto dos gestores implementadores destas políticas de avaliação. Nos chama a atenção o fato desses estudos no campo dos Programas de Pós-Graduação não se colocarem mais presentes junto a área de estudo, principalmente se levarmos em consideração a conjuntura dos últimos 5 (cinco) anos onde as transformações no campo das políticas e da Educação Superior se colocam de maneira constante e mutante. Existe, nesse sentido, uma preocupação por parte da comunidade de pesquisadores em compreender os processos avaliativos pelo viés do contexto da prática, onde os impactos da avaliação das políticas de Educação Superior se colocam a partir do significado que estas políticas possuem na vida dos sujeitos. O estudo aqui apresentado, se coloca como um primeiro exercício na tentativa de compreender a forma que se constitui o campo de estudos das *políticas de avaliação educacional da educação superior*. Acreditamos poder contribuir para o campo a partir da perspectiva da gestão educacional trazida nas categorias e subcategorias interpretativas utilizadas em nossas análises apresentadas (contextos e dimensões).

REFERÊNCIAS

- BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming Education & Changing Schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.
- FERREIRA, N. S. de. A. As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, Ago, 2002.
- MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.
- MOROSINI M. C.; NASCIMENTO, L. M. **Uma perspectiva metodológica da produção sobre Internacionalização da Educação Superior em programas de pós-graduação do Brasil**. VIII Seminário Internacional de Educação Superior - RIES – REDE GEU: A Educação Superior e Contextos Emergentes. Porto Alegre, UFRGS, 2015.

POLTRONIERI, H. CALDERÓN, A. I. Avaliação da aprendizagem na educação superior: a produção científica da revista Estudos em Avaliação Educacional em questão. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 2, p. 467-487, jul. 2015.

ROMANOWSKI, J. P. **Licenciaturas no Brasil**: Um Balanço das Teses e Dissertações (1990- 1998). 2002. 132 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2002.

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil**: Genealogia do Conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.



A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: OS FOCOS DE PESQUISA

Guilherme Franco Miranda (UFRGS)

guilherme.miranda@ufrgs.br

Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura (Pucrs)

julian.fontoura@acad.pucrs.br

Marília Costa Morosini (Pucrs)

marilia.morosini@pucrs.br

RESUMO

Este estudo busca identificar quais as temáticas privilegiadas no campo das pesquisas em Programas de Pós-Graduação brasileiros (2012 e 2016), dentro do campo das *políticas de avaliação educacional na educação superior*. A metodologia adotada se utiliza de princípios de estado de conhecimento, com foco na pesquisa bibliográfica de abordagem descritiva, tendo como fonte na produção dos dados, as teses e dissertações disponibilizadas junto a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT). Os resultados apontam como principal foco os estudos sobre as Políticas Públicas para/na Formação de Docente, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e sobre o Exame Nacional de Desempenho do Estudante.

Palavras-chave: Educação Superior. Políticas de Avaliação. Estado do Conhecimento

INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre as *políticas de avaliação educacional na educação superior*, ao longo do tempo, vêm ganhando espaço dentro das discussões no cenário acadêmico, principalmente a partir do contexto que se coloca a Educação Superior no Brasil na atualidade, esses estudos, acabam demonstrando o interesse da comunidade de pesquisadores sobre este fenômeno. Em função da complexidade imbricada junto a temática, as “pesquisas sobre as pesquisas” como define Slongo (2004, p. 21), possuem papel fundamental, pois elas acabam por representar o pensamento das diferentes comunidades de pesquisadores, além de expressar as principais tensões e inquietações dos pesquisadores.

Da mesma forma que Ferreira (2002, p. 257), acreditamos que as pesquisas denominadas de *Estado do Conhecimento*, se colocam como uma ferramenta metodológica para a identificação do material produzido em pesquisas, principalmente pela forma que possibilitam a reflexão sobre o debate desta produção nos diferentes campos do saber (MOROSINI, 2015; POLTRONIERI, CALDERÓN, 2015). Nesse sentido, este estudo busca identificar os diferentes temas abordados nas produções bibliográficas (teses e dissertações) de Programas de Pós-Graduação (ente os anos de 2014 e 2016) a luz das *políticas de avaliação educacional na educação superior*.

DESENVOLVIMENTO

Caracterizamos este estudo a partir da abordagem mista – quantitativa e qualitativa – (GOMÉZ; FLORES; JIMENÉZ, 1999), de caráter bibliográfico (FERREIRA, 2002), já que se trata de um levantamento sistemático, analítico e crítico (TEIXEIRA, 2006) da produção sobre as *políticas de avaliação educacional na educação superior*, realizado na perspectiva de construção do Estado do Conhecimento (FERREIRA, 2002). Entendemos ainda que esta perspectiva de trabalho, se coloca como uma “metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica” (FERREIRA, 2002, p. 259) sobre uma determinada temática, o que possibilita a “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo” (MOROSINI, 2015, p. 102).

A construção deste Estado do Conhecimento, segue a perspectiva de Morosini (2015), onde está elaboramos parte da construção de 3 (três) bibliografias, definidas pela autora: a Bibliografia Anotada, a Bibliografia

Sistematizada e pôr fim a Bibliografia Categorizada¹. Tendo como base de dados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT), buscamos então estudos dentro do campo da *educação superior*, de forma combinada aos da *avaliação educacional* e das *políticas*, no recorte temporal dos últimos 3 (três) anos (2014 a 2016). Buscando compreender o que a produção bibliográfica produzida no período, utilizamos os *contextos da política* a partir da *Abordagem do Ciclo de Políticas* (Bowe; Ball; Gold, 1992) e as *dimensões* do *Paradigma Multidimensional da Administração da Educação* (Sander, 2007).

Tabela 1. Categorias e Subcategorias, distribuição de teses e dissertações acerca do tema *políticas de avaliação educacional na educação superior*, 2014 – 2016.

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	n
CONTEXTO DA INFLUÊNCIA	Dimensão Econômica	5
SUBTOTAL	5 (29,40%)	
CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO	Dimensão Política	4
SUBTOTAL	4 (23,50%)	
CONTEXTO DA PRÁTICA	Dimensão Pedagógica	6
	Dimensão Cultural	2
SUBTOTAL	8 (47,10%)	
TOTAL	17 (100,00%)	

Fonte: os autores

Ao todo, foram localizados 17 estudos (sendo 12 dissertações de mestrado e 5 teses de doutoramento), esse material fora distribuído a luz das categorias e subcategorias (*tabela 1*) de análises. Os trabalhos alocados junto ao *Contexto da Influência* focalizam as políticas de avaliação educacional na educação superior a partir do momento que estas políticas são criadas, evidenciando ainda a forma como diferentes organismos nacionais e internacionais influenciam a sua criação, a partir de uma *dimensão econômica* para a sua efetivação no campo social. Os estudos que compõem o *Contexto da Produção do Texto*, debruçam-se sobre o estudo das políticas de avaliação educacional na educação superior a partir do que preconiza os documentos legais (nacionais e internacionais), destacando a *dimensão política* presente na construção destes documentos, os embates do campo político que representam o pensamento o de grupo social em determinado momento histórico. E o *Contexto da Prática* que percebe as políticas de avaliação educacional na educação superior a partir da (re)significação que os sujeitos dão a própria política implementada, levando em consideração os processos de ensino-aprendizagem da instituição – *dimensão pedagógica* – e a forma como as mesmas atendem a diversidade dos diferentes sujeitos foco (*dimensão cultural*).

A partir dessa construção, iniciamos o processo de desdobramento dos dados bibliográficos, de forma a compreender os tipos de objeto e focos de pesquisas nas teses e dissertações encontradas junto ao a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT) em relação ao período deste levantamento. A partir da leitura deste material, iniciamos o processo de identificação dos temas desenvolvidos nas teses e dissertações (*tabela 2*).

¹ Ver mais em: MOROSINI M. C.; NASCIMENTO, L. M. **Uma perspectiva metodológica da produção sobre Internacionalização da Educação Superior em programas de pós-graduação do Brasil.** VIII Seminário Internacional de Educação Superior - RIES – REDE GEU: A Educação Superior e Contextos Emergentes. Porto Alegre, UFRGS, 2015.



Tabela 2. Distribuição das teses e dissertações componentes do Estado do Conhecimento sobre a temática das políticas de avaliação educacional na Educação Superior em Programas de Pós-Graduação entre os anos de 2014 e 2016, segundo o objeto de estudo.

OBJETOS DE ESTUDO	PERÍODO DO ESTUDO			TOTAL
	2014	2015	2016	
Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU)	1	0	0	1
Mestrado Interinstitucional (MINTER) e Doutorado Interinstitucional (DINTER)	0	0	1	1
Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE)	2	0	0	2
Sistema de Seleção Unificada (SISU)	0	0	1	1
Avaliação Institucional – Comissão Própria de Avaliação (CPA)	1	1	0	2
Políticas Públicas para/na Formação de Professores	3	0	0	3
Cursos Superiores Modalidade EAD	1	0	0	1
Políticas Públicas Ações Afirmativas	0	0	1	1
Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)	1	1	1	3
Programa Universidade para Todos (PROUNI)	0	0	1	1
Processo de Expansão da Internacionalização	0	1	0	1
TOTAL DE ESTUDOS	9 (52,94%)	3 (17,64%)	5 (29,42%)	17 (100%)

Fonte: os autores

Observando os dados produzidos (*tabela 2*), percebemos que a produção acadêmica em teses e dissertações (2014 – 2016), abarcam em seu conjunto uma série de focos de estudo – 11 (onze) – distintos, identificamos desta forma, pesquisas que versam sobre o Programa de Avaliação da Reforma Universitária; os cursos de Mestrado e o Doutorado Interinstitucional; as avaliações presentes no Exame Nacional de Desempenho do Estudante; o processo de avaliação imbricado junto ao Sistema de Seleção Unificada e seus impactos; Avaliação Institucional a luz das Comissões Próprias de Avaliação das Instituições de Ensino Superior; as Políticas Públicas na Formação de Professores; as avaliações de Cursos Superiores na modalidade EAD; Políticas Públicas de Educação Superior relacionadas as Ações Afirmativas; a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior em diferentes contextos; o Programa Universidade para Todos; e por fim, o Processo de Expansão da Internacionalização da Educação Superior na América Latina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se coloca como um primeiro movimento na tentativa de compreender a forma como os processos envolvidos nas *políticas de avaliação educacional na educação superior* se constituem na perspectiva da produção acadêmica recente (2014 – 2016) em Programas de Pós-Graduação brasileiros. Neste sentido, é possível perceber o quão diverso é o campo de estudo, principalmente pelo tamanho da diversidade de objetos e focos encontrados nos trabalhos analisados. Os dados produzidos apontam uma frequência nos estudos em determinadas temáticas, em especial aqueles estudos relacionados ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Destacamos da mesma forma, o “desaparecimento” de outros temas, como aqueles referentes ao Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE), as Políticas Públicas para/na Formação de Professores e as políticas de avaliação de Cursos Superiores Modalidade EAD. É salutar aprofundarmos os estudos dentro da temática das *políticas de avaliação educacional na educação superior*, já que estes por sua vez, darão subsídios para o aprimoramento das mesmas, e também impacto que possuem nos diferentes contextos que se aplicam. Indicamos ainda o tão complexo é o campo de estudo, e ao mesmo tempo multifacetado, já que a produção aca-

dêmica se coloca de forma mutante e localizada em um determinado período (2014 – 2016), representando assim o pensamento das comunidades de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming Education & Changing Schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.
- FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 79, 2002.
- GÓMEZ, G. R.; FLORES, J. G.; JIMÉNEZ, E. G. **Metodología de la investigación cualitativa**. Málaga: Ediciones Aljibe, 1999.
- MOROSINI M. C.; NASCIMENTO, L. M. **Uma perspectiva metodológica da produção sobre Internacionalização da Educação Superior em programas de pós-graduação do Brasil**. VIII Seminário Internacional de Educação Superior - RIES – REDE GEU: A Educação Superior e Contextos Emergentes. Porto Alegre, UFRGS, 2015.
- MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.
- POLTRONIERI, H. CALDERÓN, A. I. Avaliação da aprendizagem na educação superior: a produção científica da revista Estudos em Avaliação Educacional em questão. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 2, p. 467-487, jul. 2015.
- SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil**: Genealogia do Conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.
- SLONGO, I. I. P. **A produção acadêmica em ensino de Biologia**: um estudo a partir de teses e dissertações. 329 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, SC, 2004.
- TEIXEIRA, C. R. O. “Estado da Arte”: a concepção de avaliação educacional veiculada na produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação Currículo (1975-2000). **Cadernos de Pós-Graduação**: educação, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 59-66, 2006.



A PERSPECTIVA DO DIREITO À EDUCAÇÃO E A QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR

Renata Penteado (Unespar – Campus União da Vitória)
renatapenteado1@gmail.com

Vanessa Campos de Lara Jakimiu (Unespar – Campus União da Vitória)
vanessajakimiu@yahoo.com.br

RESUMO

O presente estudo traz uma investigação acerca da qualidade do ensino ofertado nas Instituições de Ensino Superior, partindo da premissa de que o SINAES e seus resultados se constituem como uma referência para se pensar a qualidade no Ensino Superior. Metodologicamente adota os moldes da pesquisa teórico bibliográfica de cunho qualitativo. Do estudo empreendido é possível concluir que a educação é um direito de todo cidadão, garantido na Constituição Federal Brasileira, porém, infelizmente, a garantia de uma vaga em uma instituição de ensino não significa a mesma educação para todos, uma vez que cada Instituição de ensino oportuniza diferentes aprendizagens.

Palavras-chave: Educação. Ensino Superior. Avaliação Institucional.

INTRODUÇÃO

A educação é tema de debates e discussões em muitos países, e possui destaque nos documentos que regem as leis dos mesmos. Após muitas discussões e reformulações nas Constituições Federais, chega-se à Constituição de 1988, a qual possui algumas emendas e está em vigor até a atualidade. Com relação a educação, destaca-se o art. 205, o qual menciona que o acesso à educação é um direito de todo cidadão, a qual deve ser fomentada pelo Estado, com apoio da família e da sociedade para o desenvolvimento pleno do indivíduo, visando a qualificação para o trabalho e preparando-o para o exercício da cidadania. (BRASIL/CF, 1988).

A educação é um instrumento significativo na formação do indivíduo e na construção de um cidadão crítico e consciente dos seus direitos e deveres.

O direito à Educação no Brasil tem se constituído pela via da obrigatoriedade o que implica na dupla responsabilidade: a) do Estado em garantir o acesso (vaga) e b) da família em matricular e acompanhar a frequência dos filhos na escola.

A partir de 2009, com a promulgação da Emenda Constitucional 59, o ensino obrigatório passa a compreender a faixa etária dos 04 aos 17 anos. Não entanto, a faixa etária não é o limite da norma, pois a Educação, conforme a LDB 9.394/96, é direito de todos inclusive daqueles que não tiveram acesso na idade própria, podendo inclusive, em qualquer tempo recorrer à justiça e exigi-la.

Para o ensino obrigatório não existe discriminação de idade, ou seja, jovem, adulto ou idoso tem direito e pode exigir perante as autoridades seu acesso à educação básica (CURY, 2011).

Sendo a educação um direito de todos os cidadãos brasileiros pressupõe-se que o mesmo seja usufruído de forma igualitária para todos independente da classe social que esteja inserido. Entretanto, há um distanciamento entre a proclamação da lei e sua efetivação isto porque é preciso considerar que o Brasil é um país marcado pelas desigualdades, sendo assim, “... ter direito à uma vaga na escola não significa a mesma educação para todos, tendo em vista que diferentes escolas oportunizam diferentes tipos de aprendizagem.” (JAKIMIU, 2016, p. 259).

No que tange ao Ensino Superior, foco deste estudo, o mesmo está longe de se constituir como um direito, isto porque, o Estado sequer conseguiu suprir as demandas da Educação Básica (composta por Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio). A educação de base, no sentido atribuído por Cury (2002) acrescido da equalização das oportunidades educacionais é que permitirá o acesso ao Ensino Superior.

ENSINO SUPERIOR E QUALIDADE: PONTOS E CONTRAPONTOS

A educação superior tornou-se uma possibilidade de busca de conhecimento oferecida à população com faixa etária média de 18 a 24 anos, encarada como um complemento da formação integral do indivíduo e na concretização da cidadania. (FERREIRA, 2014).

Muitas são as discussões referentes ao acesso Educação, porém, ainda há um desafio em torno da definição de padrões que garantam e mensurem a qualidade da educação que é ofertada nas Instituições de ensino. No que se refere à qualidade educacional, reportamo-nos ao inciso VII do art. 206 da Constituição Federal de 1988, que estabelece ser dever do Estado a garantia de uma educação de qualidade. Assim como o art. 211 que garante o nivelamento das oportunidades educacionais e um padrão mínimo de qualidade no ensino. (Brasil/C.F., 1988).

Oliveira e Araújo (2003) afirmam que no Brasil, nunca houveram discussões consistentes sobre o assunto, os políticos brasileiros priorizam a construção de escolas, para comportar todos os cidadãos em idade escolar, sem se preocupar com a qualidade do ensino que seria ofertado nestes locais.

Oliveira e Araújo (2003) apontam que o Brasil vem seguindo os moldes dos Estados Unidos, utilizando testes em larga escala para mensurar a qualidade da Educação. Os testes em larga escala em sua maioria, aferem a capacidade cognitiva dos alunos e são frágeis por desconsiderar o ponto de partida dos sujeitos e o contexto e as condições objetivas em que se dão os processos formativos nas diferentes etapas da educação.

À vista deste cenário onde há o predomínio de testes padronizados, Gadotti (2013), posiciona-se contra aqueles que enxergam a educação apenas como um instrumento econômico, que defendem a qualidade da educação apenas visando os resultados que surgirão mediante os investimentos.

É importante destacar a atenção dispensada na legislação e nas Políticas Públicas no que tange ao direito à Educação a todas as classes populacionais brasileiras. Uma vez que as ações do Estado tem privilegiado o acesso em detrimento da permanência do alunado nos ambientes escolares e sobre a qualidade do ensino ofertados nestes locais.

Cury (2002), em suas teorizações pontua que a busca e a manutenção na qualidade do ensino é uma grande responsabilidade frente aos desafios da sociedade contemporânea, pois exige um conjunto esforços que sejam capazes de possibilitar aos indivíduos situações que os façam sentir-se como participantes do mundo que estão inseridos.

Muitas foram as avaliações elaboradas para o ensino superior, mas a utilizada atualmente é o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES. Segundo Polidori (2009), a proposta do SINAES foi transformada na Lei nº 10.861, instituindo o Sistema como principal mecanismo de avaliação da qualidade do Ensino Superior no Brasil. A proposta deste sistema é que as IES passem por um ciclo completo de avaliação, que compreende três pilares: avaliação institucional, avaliação de cursos e avaliação do desempenho dos estudantes. Entretanto, este ciclo não é linear, cada pilar se difere de uma instituição para outra.

O SINAES busca analisar dentro das IES a política para o ensino, a pesquisa e a extensão; o plano de desenvolvimento institucional; a responsabilidade social da instituição; comunicação e compromisso com a sociedade; corpo docente e administrativo atuante na instituição; infraestrutura física; planejamento, avaliação e gestão; política de atendimento estudantil e sustentabilidade financeira. (BRASIL, Lei nº 10.861, 2004).

O SINAES ressalta a auto avaliação e destaca a importância da participação acadêmica durante todo o processo. O grande mérito desse sistema é não pontuar prioridades nos critérios de avaliação, ou seja, não valorizar apenas as atividades de ensino, e sim todos os mecanismos e funções que compõem uma IES. (ELPO, 2004). Neste sentido, transcender os aspectos cognitivos, é, ainda com as existentes fragilidades um importante mecanismo para realizar uma avaliação mais completa e condizente com a realidade das Instituições.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do estudo empreendido, foi possível constatar que a educação é um direito de todo cidadão, garantido na Constituição Federal Brasileira. Porém, infelizmente, a garantia de uma vaga em uma instituição de ensino não significa a mesma educação para todos, uma vez que cada Instituição de Ensino oportuniza diferentes aprendizagens. No que tange a educação superior, portanto, este direito está longe de ser efetivado, uma vez que o ingresso em uma instituição de ensino superior se dá pela lógica da meritocracia, já que pressupõe a “capacidade do indivíduo.”

No que se refere a qualidade no ensino, esta é medida perante o desempenho dos alunos em testes padronizados, em que o foco principal é alcançar índices pré-estabelecidos e uma boa colocação em rankings mundiais, anulando os ideais de que uma educação de qualidade se faz perante o acesso e permanência dos alunos nos locais de ensino, além de uma aprendizagem significativa, buscando a formação de um cidadão crítico e reflexivo.

Além disto, pode-se constatar que a qualidade na educação é aferida mediante avaliações, no ensino superior utiliza-se o SINAES, o qual configura-se como um importante mecanismo para regular e nivelar a educação superior no território nacional, avaliando não apenas o desempenho acadêmico, mas a instituição de ensino superior em todas as suas nuances.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 de fevereiro de 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm> Acesso em: 10 de janeiro de 2017.

BRASIL/LDB. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, Distrito Federal – DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 27 fev. 2017.

BRASIL, Ministério da educação. **Lei n.10.861**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. Brasília: MEC/SEF, 2004. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/leisinaes.pdf>>. Acesso em: 10 de março de 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, Minas Gerais, n. 116, p.245-262, jul. 2002. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010 >. Acesso em: 10 de fevereiro de 2017.

ELPO, Mirian E. H. Collares. Avaliação da Extensão Universitária na Proposta do SINAES. In: Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 2, 2004, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2004, s/p. Disponível em: < <https://www.ufmg.br/congrent/Avalia/Avalia1.pdf>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2017

FERREIRA, Maria Gorete. Direito à educação e política pública de acesso ao Ensino superior: um debate sob a perspectiva dos beneficiários do PROUNI. 2014, 197 f. **Dissertação** (Mestrado) – Curso de Mestrado em Constitucionalismo e Democracia- Faculdade de Direito do Sul de Minas Programa de Pós-Graduação em Direito, Pouso Alegre, 2014. Disponível em: <<https://www.fdsu.edu.br/site/posgraduacao/dissertacoes/44.pdf>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2017.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. **Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem**. Florianópolis, 2013. Disponível em: < http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2017.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. A dimensão da qualidade como parte constitutiva e constituinte do direito à educação. In: SEMINÁRIO DO GEPALE, 2, 2016, São Paulo. **Anais...** Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2016. p. 252 – 270.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, jan. fev. mar. abr. 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28> >. Acesso em: 28 de fevereiro de 2017

POLIDORI, Marlis Morosini. Políticas de avaliação da Educação Superior Brasileira: PROVÃO, SINAES, IDD, CPC, IGC e... outros índices. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a09v14n2.pdf> >. Acesso em: 02 de março de 2017.



AVALIAÇÃO DE UNIVERSIDADES: INDICADORES CONDICIONANTES DO PROCESSO EM RANKINGS

Raimunda Maria da Cunha Ribeiro (Uespi)
raicribeiro@ig.com.br

RESUMO

O objetivo desta pesquisa consiste em compreender o processo de avaliação da educação superior, a partir de indicadores de ranqueamentos nacional e internacionais, assim como as exigências impostas às universidades quanto às mudanças na política de ensino, pesquisa, extensão e gestão. A metodologia adotada na pesquisa foi a abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e descritivo, tendo como elementos de análise os indicadores adotados pelos rankings (Ruf, U-Multirank, Quacquarelli Symonds, Ranking Web, THE-TR, Center for World University Rankings) no processo de avaliação de universidades. Os resultados classificatórios dos rankings tendem a impor o redirecionamento da política universitária.

Palavras-chave: Avaliação. Ranqueamentos. Universidades.

INTRODUÇÃO

Os sistemas de avaliação de universidades têm se ampliado um pouco por todo o globo e, em certa medida, têm reforçado os sistemas de ranqueamentos tanto em nível nacional quanto em nível internacional. Este estudo se delineou a partir do seguinte questionamento: como podemos analisar a avaliação de instituições de ensino superior e os indicadores condicionantes do processo, no sentido de refletir sobre a missão universitária, os fins com que são produzidos o conhecimento na universidade e o imperativo das instituições em se tornarem universidades de classe mundial? Assim, o objetivo desta pesquisa se direciona para o seguinte: compreender o processo de avaliação da educação superior, a partir de indicadores de ranqueamentos nacional e internacionais, assim como as exigências impostas às universidades quanto às mudanças na política de ensino, pesquisa, extensão e gestão.

A metodologia adotada na pesquisa foi a abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e descritivo, tendo como elementos de análise os indicadores adotados pelos rankings (Ruf, U-Multirank, Quacquarelli Symonds, Ranking Web, THE-TR, Center for World University Rankings) no processo de avaliação de universidades.

A missão social, diante da cultura de ranqueamento, corre risco de ser suplantada por um modelo de educação baseada na economia do conhecimento, amplamente reforçada com o advento da sociedade pós-industrial. Nesta perspectiva, nos apoiamos nas ideias de Drucker (2007); Afonso (2015); Altbach, Reisberg e Rumbley (2010); Altbach (2015); Salmi (2009); Etzkowitz (2002); Moura e Moura (2013); Dias Sobrinho (2010); Calderón, Poltronieri e Borges (2011).

Emerge dessa discussão o conceito de universidade de classe mundial, ou seja, aquela compromissada e aberta ao processo de internacionalização e capaz de adaptar-se às exigências internacionais frente às transformações da sociedade do conhecimento. Para compreender tais conceitos nos fundamentamos em Altbach (2004); Salmi (2009); Severino (2002); Santos (1997); Ribeiro (2011); Dias Sobrinho (2010); Pfister e Calderón (2014); Moura e Moura (2013); Magalhães (2004); Vilela (2009).

RANKINGS ACADÊMICOS E INDICADORES CONDICIONANTES DA AVALIAÇÃO

O Quadro 1 é um demonstrativo dos critérios utilizados por alguns rankings em avaliações de universidades.

Quadro 1: Rankings acadêmicos e respectivos indicadores condicionantes no processo de avaliação de instituições de ensino superior

Rankings	Critérios/indicadores				
RUF¹	Pesquisa	Inovação	Internacionalização	Ensino	Mercado
U-Multirank²	Investigação	Transferência de conhecimento	Ensino e aprendizagem	Orientação internacional	Desenvolvimento regional
Quacquarelli Symonds (QS)³	Reputação acadêmica e entre empregadores	Proporção professor-aluno	Publicações	Número de doutores	Impacto na internet
Ranking Web/ Webometrics⁴	Presença	Impacto	Abertura	Excelência	—
THE-TR⁵	Ensino	Pesquisa	Citações	Desenvolvimento/ Inovação	Internacionalização
Center for World University Rankings⁶	Qualidade do ensino e do corpo acadêmico	Empregabilidade	Publicações	Influência na mídia	Citações de pesquisas e patentes

Fonte: Sites das organizações (rankings). Elaboração da autora.

Notas:

¹ O RUF (Ranking Universitário Folha) é uma avaliação anual do ensino superior do Brasil feita pela Folha desde 2012.

² U-Multirank, financiado pela Comissão Europeia, é uma classificação mundial e pluridimensional das universidades.

³ A QS Quacquarelli Symonds (Ranking universitário mundial) foi fundada em 1999 e se estabeleceu como principal fornecedor global de informações sobre educação superior.

⁴ O objetivo principal é promover a publicação na Web; apoiar iniciativas de acesso eletrônico e publicações científicas; indicadores web são úteis para compreender o desempenho global e visibilidade das universidades.

⁵ THE-TR, fundado em 2004, fornece lista das melhores universidades do mundo, avaliada através de ensino, pesquisa, perspectivas internacionais e reputação.

⁶ Center for World University Rankings (Centro de Classificações Universitárias Mundiais (CWUR) publica ranking universitário global que mede a qualidade da educação e da formação dos estudantes, bem como prestígio dos membros do corpo docente e a qualidade da sua investigação.

Os dados dos Quadro 1 nos permitem visualizar, sob a luz dos critérios utilizados pelos rankings, o peso de alguns destes, que via de regra, decorre na classificação das universidades na categoria da alta reputação, assim como a classificação na categoria de universidade de classe mundial. Percebemos que o peso da categoria relacionada à pesquisa é quase unânime entre os rankings. A discussão sobre a pesquisa e a produção do conhecimento foi fundamentada a partir de Severino (2002); Magalhães (2004); Altbach (2015).

O ensino de excelência aparece como um dos indicadores mais identificados nos rankings. O sentido da excelência está na possibilidade de uma formação geral, para além de uma especificidade, assim como o desenvolvimento de competências e habilidades. Buscamos o entendimento dessa dimensão a partir dos pressupostos desenvolvidos por Lessard (2006); Schwartzman e Castro (2013); Magalhães (2011); Duarte, Lima Júnior e Batista (2007).

O impacto da universidade na sociedade, a internacionalização de suas atividades básicas, a orientação para o mercado, a inovação, qualificação do corpo docente e número de publicações formam um conjunto de indicadores recorrentes nas avaliações aplicadas pelas agências de ranqueamento presentes neste estudo. Tais indicadores estão, de certa forma, relacionados ao conhecimento técnico-científico, que possibilita à universidade aderir a processos de afirmação comparativa e competitiva. As ideias de Afonso (2015); Hans de Wit (2013); Duarte, Lima Júnior e Batista (2007) foram fundamentais para o entendimento desta questão.

Vale aqui ressaltar outros apontamentos sobre ranqueamentos de universidades, levando em consideração algumas questões: os rankings são um exemplo de influência de mudança de paradigma das universidades; têm transformado o sistema de produção de parâmetros avaliativos das universidades e os critérios de classificação de reputação universitária; os indicadores utilizados pelos rankings vem sendo considerados indicadores de prestígio científico, de crédito simbólico e de capital cultural; é necessário pensar alternativas quando a produção e



inovação científica e técnica se enredam fortemente na lógica do capitalismo. Buscamos fundamentos em Moura e Moura (2013); Afonso (2009); Bourdieu (1983, 2004); Colado (2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compreender o processo de avaliação da educação superior nos propomos a analisar o cenário de mudanças da sociedade globalizada, que por sua vez, reflete na universidade e, de certa forma, esta acaba por submeter-se às adequações necessárias, no sentido de atender as demandas de seu tempo.

O imperativo da cultura de ranqueamento, por sua vez, tem imprimido sua marca nas universidades e, as mudanças de paradigma institucional a que nos referimos diz respeito às altas exigências quanto ao desempenho acadêmico, e os dados nos mostram que a pesquisa e o ensino são os indicadores que mais tem causado impacto no processo de avaliação. Em decorrência dessa cultura, as universidades são submetidas a uma desenfreada competitividade, busca por resultados e produtividade; os resultados classificatórios impõem o redirecionamento da política universitária; há uma corrida visível das instituições avaliadas para serem reconhecidas como sendo de alta reputação, logo, universidades de classe mundial.

Outra questão que nos chama a atenção é que as universidades, quando avaliadas numa perspectiva de ranqueamento em contexto mundial, passam a valorizar pragmaticamente sua produção intelectual, uma vez que os rankings analisados a partir dos indicadores nos mostram a pesquisa como sendo o principal condicionante da avaliação das instituições.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Amerindo Janela. A educação superior na economia do conhecimento, a subalternização das ciências sociais e humanas e a formação de professores. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 2, p. 269-291, jul. 2015.

_____. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, 13, p. 13- 29, jun. 2009.

ALTBACH, G. Philip. O que conta para a produtividade nas universidades de pesquisa? **Ensino Superior**. UNICAMP. *International Higher Education* 79, em 27.05.2015. Disponível em <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br> Acesso em 02.04.2017.

_____. The costs and benefits of world-class universities. **International Higher Education**, (33), 2004.

ALTBACH, Philip; REISBERG, Lis; RUMBLEY, Laura. **Trends in global higher education: Tracking an academic revolution**. Boston: Sense Publications, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **O campo científico**. In: ORTIZ, R. (Org.). Bourdieu. São Paulo: Ática, 1983. p.82-121.

_____. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.

CALDERÓN, Ignácio; POLTRONIERI, Heloisa; BORGES, Regilson Maciel. Os rankings rankings na educação superior brasileira: políticas de governo ou de Estado? **Ensaio: Avaliação Políticas Públicas**. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 813-826, out./dez. 2011.

COLADO, Eduardo Ibarra. Capitalismo acadêmico e globalización.

Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 1059-1067, setembro 2003. Disponível em www.cedes.unicamp.br. Acesso em 01 de abril de 2017.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao Sinaes. *Avaliação*, Campinas, v. 15, n. 1, p. 195-224, 2010.

DRUCKER, Peter. **Sociedade pós-capitalista**. Lisboa: Actual, 2007.

DUARTE, Roberto Gonzalez; LIMA JÚNIOR, Antônio Ferreira de; BATISTA, Raquel Viana Lessa. O processo de internacionalização das instituições de ensino superior: o caso das Pontifícias Universidades Católicas de Minas Gerais e do Paraná. *E&G Economia e Gestão*, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 1-178, 1, 2007.

ETZKOWITZ, H. **MIT and the rise of entrepreneurial science**. New York: Routledge, 2002.

HANS DE WIT. Repensando o conceito da internacionalização. **Ensino Superior**. Unicamp. International Higher Education. 20/02/2013. Disponível em <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br>. Acesso em 31 de março de 2017.

LESSARD, Claude. A universidade e a formação profissional de docentes: novos questionamentos. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. 2006. Disponível em www.cedes.unicamp.br. Acesso em 31 de março de 2017.

MOURA, Bruno Azevedo e MOURA, Leides Barroso Azevedo. Ranqueamento de universidades: reflexões acerca da construção de reconhecimento institucional. **Acta Scientiarum**. Education Maringá, v. 35, n. 2, p. 213-222, July-Dec., 2013.

MAGALHÃES, António. **A identidade do ensino superior**: política, conhecimento e educação numa época de transição. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2004.

_____. Cenários, dilemas e caminhos da educação superior europeia. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 623-647, jul./ dez. 2011.

PFISTER, Mariana; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Os rankings na educação superior brasileira: um estudo sobre o estado da questão. **Anais do XIX Encontro de Iniciação Científica. Anais do IV Encontro de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação**. 23 e 24 de setembro de 2014

RIBEIRO, Jorge Luiz Lordêlo de Sales. Avaliação das universidades brasileiras: as possibilidades de avaliar e as dificuldades de ser avaliado. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 1, p. 57-71, mar. 2011.

SALMI, Jamil. **The challenge of establishing world-class universities**. Washington, D.C.: The World Bank, 2009.

SANTOS, Boaventura Souza. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Educação e universidade: conhecimento e construção da cidadania. **Interface**. Comunicação, Saúde, Educação, v6, n10, p.117-24, fev 2002.

SCHWARTZMAN, Simon; CASTRO, Cláudio de Moura. Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 563-624, jul./set. 2013.

VILELA, Sueli. USP: uma universidade de classe mundial. In: VILELA, Sueli, & Franco, Maria Lajolo. (Org.). **USP 2034**: Planejando o Futuro. São Paulo: EDUSP, 2009.



INSTITUIÇÕES COMUNITÁRIAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO OESTE CATARINENSE: UMA ANÁLISE PARA ALÉM DO DISCURSO DO ESTADO NEOLIBERAL

Raquel Marmentini (Unoesc)
raquelguia@gmail.com
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (Unoesc)
malu04@gmail.com

RESUMO

Este artigo é fruto de pesquisa realizada no mestrado acadêmico em educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina. Tem como objetivo debater as Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES) do Oeste Catarinense. A metodologia desta investigação foi bibliográfica, documental e abordagem qualitativa de análise. Verificou-se que as – Instituições Comunitárias de Educação Superior -ICES – deste Estado resultaram da mobilização de lideranças locais da sociedade civil e do poder público municipal, com ações advindas das políticas públicas estaduais e nacionais. Estas apontam para a expansão universitária no sentido de ampliar o acesso da população à educação superior. Com efeito, as políticas de expansão e acesso nas ICES podem ser identificadas como uma das estratégias minimizadora dos efeitos da desigualdade social regional. Vale ressaltar que o impacto social das ICES do Oeste de Santa Catarina estão para além do discurso do Estado Neoliberal.

Palavras-chave: Instituições Comunitárias de Educação Superior. Universidades Comunitárias. Educação Superior. Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

Inicialmente cabe ressaltar que pesquisar as ICES é sumamente importante pois as autoras são vinculadas à Rede Iberoamericana de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior – RIEPES sediada na UNOESC que tem parceria com o GIEPES da UNICAMP; ao Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Educação Superior GIEPES UNICAMP e também, ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior da região Sul.

Além disso, no campo das políticas públicas pesquisar a expansão e o acesso da população ao ensino superior surte efeitos e reflexão à comunidade acadêmica da região e à sociedade num todo, que não passam incólumes a todo esse processo, uma vez que as ICES podem contribuir para o desenvolvimento regional ao identificar estratégias capazes de diminuir os efeitos das diferenças sociais.

Este texto tem como objetivo debater as Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES) do oeste catarinense e reflete estudos no âmbito da pesquisa: *Política pública de expansão da educação superior e as universidades comunitárias do oeste de Santa Catarina*, no mestrado acadêmico em educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina, campus Joaçaba.

A metodologia utilizada para analisar os dados da pesquisa foi a histórico-crítica. A pesquisa é bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa exploratória com base em documentos institucionais nas plataformas digitais das universidades, em documentos oficiais.

Contextualizaremos a origem das ICES em Santa Catarina para na sequência, em especial destaque, fazer um breve relato das instituições presentes na região oeste catarinense. Ao final, a temática é analisada no sentido de considerar as perspectivas em relação as políticas de expansão e acesso nas ICES.

SOBRE AS INSTITUIÇÕES COMUNITÁRIAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO OESTE CATARINENSE

O Oeste catarinense apresenta características singulares e peculiares em função do processo histórico de povoamento, as quais influenciam também nas estratégias de criação de oportunidades de implementação do ensino superior. Em vista disso, entendemos que a origem cultural da população da região oeste catarinense possa ser uma das singularidades do modelo de universidades comunitárias que emergiram e se mantêm entidades filan-

trópicas. Neste estudo mapeamos quatro IES comunitárias situadas na região. São elas: Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), Universidade do Contestado (UNC), e Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

O ambiente político da época apontava à emergência da expansão e da interiorização do ensino superior pelo Brasil. Em Santa Catarina, particularmente, lideranças educacionais e políticas das principais cidades se mobilizaram no sentido de implantar cursos de graduações. Desta mobilização, surgiram as IES comunitárias, que não são públicas-estatais, nem privadas-particulares, e que foram criadas pelo poder público municipal, porém, de direito privado, tendo como mantenedoras as Fundação Educacionais de Ensino Superior que procuravam atender à crescente demanda por ensino superior nas maiores cidades do Estado onde foram instaladas. (TREVISOL; TREVISOL, 2009).

As ICES do oeste catarinense, articuladas entre ensino, pesquisa e extensão, se constitui local de contribuição ao desenvolvimento da sociedade, com ações e projetos implementados de maneira sustentável. A partir da indivisibilidade de suas funções, da relação e da interação com as comunidades de abrangência regional, as ICES podem oferecer uma educação socialmente responsável, e economicamente viável, tanto para os que tem poder aquisitivo favorável quanto aos menos favorecidos, uma vez que se constituíram num modelo singular de educação superior desde sua origem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ICES surgiram num período marcado por uma série de experiências entre universidade e sociedade, em consonância a essa premissa temos a Lei 5.540/68, de 28 de novembro de 1968 da Reforma Universitária de 1968 e seus artigos 20 e 40¹. Em nível mundial, vivia-se sob o conflito denominado de Guerra Fria, e podemos dizer que diversos setores da sociedade centralizavam suas preocupações na propagação das ideias comunistas e, por outro viés, a crescente influência dos Estados Unidos. No Brasil, essas duas ideologias se constituíram na base de sustentação dos governos que se sucederam até 1964, impactaram o ensino superior, condicionando as tendências que marcaram seu desenvolvimento e sua expansão por todo o país durante esse período.

Até 1961, “a visão ideológica caracterizava-se predominantemente como progressista, industrialista, modernizadora, correspondente, portanto, a uma burguesia que se queria esclarecida” (SAVIANI, 2013 p. 305); Dourado (2001, p. 39) afirma que a política desenvolvimentista, adotada pelo Estado é resultante do processo de monopolização e acelera a expansão do ensino, especificamente do ensino superior, no período 1946-1964. Segundo Martins (2000, p. 42), a expansão era necessária, pois o sistema de ensino superior contava com não mais que uma centena de instituições, em sua maioria, localizadas predominantemente nos centros urbanos, voltadas para “a reprodução de quadros da elite nacional”.

As IES de caráter comunitário surgiram a partir da organização das comunidades onde estão inseridas, visando ampliar a oferta e o acesso, para atender à demanda por ensino superior no interior do Estado e para atender à política desenvolvimentista industrial vigente.

Quanto ao caráter comunitário, são instituições que optaram pelo controle público das atividades, sem fins lucrativos, transparência administrativa, austeridade da gestão financeira e a ênfase no desenvolvimento da comunidade local e regional onde estão inseridas, constituindo-se assim num espaço entre o público e o privado. Tratou-se de uma iniciativa longe do núcleo central de decisões, da periferia, “de vozes e vontades que querem

¹ Art. 20 - “As universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior estenderão à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhes serão inerentes”. [...] Art. 40 - “As instituições de ensino superior: [...] b) por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral de desenvolvimento”. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1968).



se fazer ouvir e participar da construção de um espaço de educação, socialmente mais amplo e democrático” (FRANTZ, 2002, p. 3).

As ICES do oeste catarinense foram criadas sob a égide das relações capitalistas de mercado, na década de 1960, e se instalaram estrategicamente, para além da faixa litorânea, no interior do Estado, por conta da ausência de políticas públicas de interiorização da educação superior diferenciado dos tradicionais modelos contemplados pela legislação brasileira.

Com o objetivo atender às demandas da educação superior, em fins da década de 1960 e início da década de 1970, as ICES do Oeste catarinense foram se constituindo “entidades sem fins lucrativos, com a missão de promover a integração dos esforços de consolidação das instituições de ensino superior por elas mantidas, de executar atividades de suporte técnico-operacional e de representá-las junto aos órgãos dos Governos Estadual e Federal” (ACAFE, 1974/2014). Atualmente, são dezesseis instituições associadas que fazem parte de um sistema singular de educação superior, a Acafe – Associação Catarinense das Fundações Educacionais, fundada em 1974.

Levando em conta a responsabilidade social assumida pelas ICES e por entendermos que educação superior é um sistema aberto decorrente da influência mútua entre os sujeitos e o meio, a universidade deve ser o espaço de promoção de transformações necessárias e desafiadoras da sociedade atual, global e organizada em redes.

REFERÊNCIAS

ACAFE. Associação Catarinense das Fundações Educacionais. **Acafe Memória Dirigentes** – 1974/2014. Disponível em: <http://www.new.acafe.org.br/acafe/acafe>. Acesso em: 22 jan. 2016.

BRASIL. **Lei n. 12.881**, de 12 de dezembro de 2013. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12881.htm. Acesso em: 2 mai. 2016.

CÂMARA DOS DEPUTADOS, **Lei nº 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. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 5 set. 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A interiorização do ensino superior e a privatização do público**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2001.

FRANTZ, W. O processo de construção da Universidade Comunitária no espaço da Reforma Universitária. In: FRANTZ, W.; SILVA, Ê. W. da. **As funções sociais da universidade**: o papel da extensão e a questão das comunitárias. Ijuí: UNIJUI, 2002.

FRANTZ, W.; SILVA, Ê. W. da. **As funções sociais da universidade**: o papel da extensão e a questão das comunitárias. Ijuí: UNIJUI, 2002.

MARTINS, Carlos Benedito. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, 2000.

TREVISOL, Joviles Vitorio; TREVISOL, Maria Teresa Ceron. Políticas e dinâmicas do ensino superior em Santa Catarina: análise dos indicadores do Inep (1991-2004). In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009, Paraná. **Anais...**, Paraná: PUC, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

UNIVERSIDADE DO CONTESTADO. Milhares de catarinenses fazem parte desta história. **Missão Institucional**. 2016. Disponível em: <http://www.unc.br/universidade-do-contestado/>. Acesso em: 05 set. 2016.



VOGT, Olgário Paulo. **Capital social e instituições comunitárias no sul do Brasil**. Santa Cruz do Sul: EDU-NISC, 2009.



JOGO DE INTERESSES NA ELABORAÇÃO, EFETIVAÇÃO E AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR ENTRE 2003 E 2014

Dionata Luis Plens da Luz (UFFS)
jhoni.sc@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho busca evidenciar o jogo de interesses políticos por trás da efetivação e avaliação das políticas públicas entre 2003 e 2014 na Educação Superior (ES). A metodologia utilizada parte da leitura de uma bibliografia atualizada sobre o tema, trazendo para o debate autores atuais com questões pertinentes do contexto de criação, pressões internas e externas, parcerias público e privado, bem como um breve estudo sobre a expansão universitária em termos quantitativos por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), e também em termos qualitativos através da criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Pode-se perceber com o trabalho que jogo de interesses ultrapassa a dicotomia entre o setor público e privado, pois a burguesia de serviços e a burguesia industrial pensam diferente quando se trata de ES, enquanto a primeira pede menos intervenção do Estado, mesmo se beneficiando do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e de isenções fiscais, o segundo, mesmo sendo igualmente privado, prefere as universidades públicas do que as privadas, ou seja, ambas necessitam da atuação do Estado para seu pleno funcionamento. A luta no ensino superior é uma luta pelo Estado.

Palavras-chave: Educação superior. Burguesia de serviços. Burguesia industrial. Políticas públicas. Estado.

INTRODUÇÃO

Sabendo que a ES é um campo de constantes disputas políticas, as universidades se tornam indispensáveis para se refletir sobre temas da atualidade. Antes de mais nada, é necessário estabelecer um elo entre as políticas efetivadas no período de 2003 a 2014 e o contexto à qual foi elaborado tais políticas. Ainda em julho de 1999, o então presidente da Confederação Nacional da Indústria (CNI), Fernando Bezerra, tornou público o plano estratégico 1999-2010, que traçava um novo horizonte político para a entidade a partir de possíveis cenários para o país até 2020. Em razão desta e de outras políticas neoliberais criadas e reproduzidas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), a burguesia industrial acreditava que a reduzida integração entre universidade e empresas seria um entrave para a competitividade e, por isso, precisaria de um Estado que proporcionasse meios para sustentação de tal projeto. O jogo de interesses se acirrou com a eleição do Lula da Silva em 2002, pois trouxe à tona os limites entre os objetivos da burguesia industrial, representado pela da CNI, o interesse objetivo da burguesia de serviços, representados pelos empresários da ES privada e os anseios do governo em oportunizar e expandir a ES aliando tudo isso.

O presente texto está dividido em três partes, sendo a primeira a introdução, seguindo do desenvolvimento do tema, trazendo o contexto da criação das políticas públicas, fazendo um estudo acerca dos interesses dos setores industriais evidenciados pelo setor público e privado e dos programas de avaliação e expansão da ES entre 2003 e 2014, e por fim as considerações finais.

O JOGO DE INTERESSES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR ENTRE 2003 E 2014

Com a eleição do Lula da Silva, em 2002, o Estado brasileiro ainda influenciado pelas correntes neoliberais, passa para um novo estágio, que é sair de um governo notadamente alinhado aos interesses do capital internacional para um governo populista. Tal realidade atribuiu a ES um campo de novas disputas entorno do modelo de educação a se construir.

Na avaliação da equipe econômica do governo Lula, seria melhor destinar recursos públicos às instituições de ensino privado em detrimento das públicas. Tal recomendação, beneficiava as universidades particulares

ou comunitárias, que mesmo não sendo consideradas “as melhores”, receberiam mais recursos do governo federal, além de ficarem isentas do pagamento de certos impostos.

Segundo Roberto Leher (2010), a maior iniciativa do governo Lula no campo da ES foi o REUNI, que tinha como objetivo o fortalecimento das instituições federais de ensino superior.

[...] A ideia principal é desmembrar a graduação em dois ciclos, um genérico, bastante superficial, voltado para um maior contingente de jovens, outro de natureza profissional, direcionado para parcelas muito mais reduzidas, abrindo espaço para instituições privadas ocuparem o novo filão de jovens que concluíram o primeiro ciclo, mas não encontraram vagas no segundo. O modelo pressupõe a mobilidade estudantil de forma a otimizar a ocupação do mercado educacional, favorecendo a competitividade entre as instituições. (LEHER, 2010, p. 394).

Seguindo essa lógica, o governo do Partido dos Trabalhadores (PT), de fato, deu um salto enorme para atender este objetivo, pois nunca na história do país o ingresso dos jovens nas universidades públicas cresceu tanto como no período decorrido. Segundo o senso do MEC de 2015, entre 2003 a 2014, os avanços da educação tomaram proporcionalidades na medida que as políticas públicas iam se efetivando, durante esse período fora criado:

Tabela 1: Políticas públicas efetivadas entre 2003 e 2014

Ano de criação	Ações e políticas públicas efetivados pelo governo
2003 a 2014	18 novas universidades federais
2003 a 2014	173 <i>campi</i> de universidades federais em cidades do interior do país
2003	Programa de Extensão Universitária (Proext)
2004	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)
2004-2005	Programa Universidade para Todos (PROUNI)
2006	Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)
2003-2006	Programa de Educação Tutorial (PET)
2007	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)
2008	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)
2008	Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)
2013	Programa de Bolsa Permanência para estudantes das universidades federais
2012-2013	Lei das Cotas nas universidades federais
2014	Programa Mais Cultura nas Universidades

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do senso do MEC, 2015.

Os dados da tabela 1 mostram os efeitos ao longo dos anos da Reforma Universitária implantada pelo governo Lula, divulgada ao público pelo então ministro Tarso Genro, segundo Patrícia Trópia (2011, p. 2), teria que perseguir quatro objetivos: “1) Ampliação do quadro docente e de vagas para estudantes; 2) Educação à distância; 3) Autonomia universitária; 4) Mudança na política de financiamento”. O Ministro da Educação mudou as formas de mediar a educação brasileira com as seguintes medidas:

[...] a redução do papel do Estado a agente avaliador e regulador do ensino superior, o aumento da participação da sociedade – leia-se mercado – na definição dos projetos e investimentos públicos (parceria público-privada), a adoção de medidas afirmativas e de uma política de cotas para compensar o elitismo do ensino superior, o financiamento público para IES particulares e a flexibilização do sistema de ensino superior. (TRÓPIA, 2009, p. 2).

Para o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), os reais objetivos da Reforma Universitária seriam “[...] privatizar o sistema federal de ensino superior; restringir a autonomia das universidades públicas apenas à liberdade de captar recursos financeiros; garantir a total autonomia das IES privadas [...] e abrir o ES para o capital internacional” (TRÓPIA, 2009, p. 3).



É preciso observar que toda essa reforma universitária alimentou contradições no seio da burguesia, mais especificamente entre a burguesia de serviços e a burguesia industrial. A burguesia de serviços, representada pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), concebe a educação como mercadoria e valor de troca. Defende também menos intervenção do Estado no ramo educacional, entretanto, “oculta que a livre iniciativa econômica nunca perde, nem poderá jamais sobreviver sem o intervencionismo estatal que, no limite, defende a propriedade privada” (TRÓPIA, 2009, p. 7). Um exemplo disso é a adesão ao programa como o PROUNI, que oferece vagas custeadas pelo Estado nas universidades privadas.

A burguesia industrial, representada pela CNI, ao contrário da burguesia de serviços, reivindicava maior participação do Estado na educação,

[...] se para a nova burguesia de serviços a mercantilização da educação é um fim em si mesmo, para a burguesia industrial a educação superior é um meio – ou seja, uma forma estratégica de buscar a valorização do capital através da produção de “alguma ciência”, de novas técnicas e tecnologias. (TRÓPIA, 2009, p.08).

Para a burguesia industrial, as “Universidades públicas devem ser preservadas, mesmo que ainda gratuita para os estudantes, porém devem adaptar-se às necessidades do setor produtivo” (RODRIGUES, 2009, p. 49). Assim, a CNI não defende as privatizações das universidades públicas, mas pretende vincular as Instituições de Estabelecimentos Superiores (IES) à lógica e aos propósitos do capital. Atenta Rodrigues (2009, p. 49), com essa posição, a CNI entra parcialmente em conflito com os interesses da nova burguesia de serviços educacionais.

[...] as IES privadas não são capazes de responder às demandas da indústria, posto que apresentam graves deficiências qualitativas. Assim, é bastante curioso perceber que a fração industrial da burguesia não confia no ensino-mercadoria, tampouco no conhecimento-mercadoria, produzidos pela nova burguesia de serviços (RODRIGUES, 2009, p. 57).

Seguindo o ditado popular de que quanto mais se expande menos se qualifica, com tal flexibilização, fica mais aberta a relação dos empresários industriais com o sistema educacional, fazendo com que a indústria, em parceria com Estado, invista na área de tecnologias da informação para expandir o ensino superior à distância. Dessa aproximação empresarial com os cursos técnicos voltados para a competitividade, surgem várias “ofertas de estágios com geração de conhecimento voltado à inovação tecnológica e à gestão empresarial” (RODRIGUES, 2009, p. 55). Muitas universidades públicas e privadas, seguindo os interesses do mercado, acabam por realizar os estágios para uma maior aproximação entre academia e empresas já na graduação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A burguesia industrial não confia totalmente nas instituições privadas para atender a demanda nacional (e internacional), pois os programas como o SINAES mostram na realidade de que as melhores pesquisas e melhores resultados acerca da produção tecnológica não são das universidades privadas, mas sim das públicas, por isso a preferência da CNI pelas universidades públicas. A CNI tem o objetivo de criar um tólos¹, identificando seus interesses particulares aos dos demais setores da sociedade.

Em linhas gerais, os objetivos do REUNI foram alcançados e contribuíram significativamente para a ampliação do número de estudantes na ES. Entretanto, a relação entre o número de professores e de estudantes nas instituições públicas está caminhando para a relação que existe nas instituições privadas, colocando em cheque o futuro das universidades públicas.

¹ De acordo com José Rodrigues (2009, p. 10), tólos significa uma imagem construída pelo discurso hegemônico como o fito de tornar-se uma meta a ser perseguida pelo conjunto da sociedade.

O Estado, sendo o guardião primeiro dos interesses do capital vigente, tem uma função central na efetivação das políticas públicas, é ele quem sanciona e garante ou não seu funcionamento na sociedade, por isso que os interesses da sociedade civil, organizados ou não por movimentos sociais (estudantes, professores, empresários, etc.), na ES dificilmente vão acabar.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. Brasília, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192 Acesso em 14, mar. 2017.

LEHER, Roberto. **A educação no Governo Lula da Silva: A ruptura que não aconteceu**. In: Os anos de Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro. Garamindl, 2010.

RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior**. Campinas-SP: Autores Associados, 2009.

TRÓPIA, V. Patrícia. **O ensino superior em disputa: alianças de classe e apoio à política para o ensino superior no governo Lula**. Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653. Uberlândia. 2009.



NÍVEL DE CONHECIMENTO DE ACADÊMICOS INGRESSANTES EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR COMUNITÁRIA EM TRÊS ÁREAS DO CONHECIMENTO

Vanessa Wegner Agostini (Unoesc)
vanessa.agostini@unoesc.edu.br
Carlos Manuel Reyes Fernandez (Unoesc)
carlos.fernandez@unoesc.edu.br
Nilva Maria O. Farias Silva (Unoesc)
nilva.farias@unoesc.edu.br

RESUMO

O presente ensaio tem como objetivo apresentar os resultados de uma avaliação diagnóstica realizada com todos os acadêmicos ingressantes de uma instituição de ensino superior, a fim de verificar o nível de conhecimento dos mesmos. Para isso, foram aplicadas avaliações diagnósticas, com aproximadamente 450 acadêmicos de 12 cursos de graduação. Após a correção das provas, as notas foram lançadas no Excel, por área de conhecimento, e analisadas à luz da estatística. A partir desses dados, é possível aferir que no geral, há deficiência nos conhecimentos diagnosticados, pois as médias das turmas ficaram entre 3,1 e 5,2. Após a aplicação das avaliações foram oferecidos cursos de nivelamento, a fim de auxiliar esses alunos na aquisição de conceitos que não foram aprendidos anteriormente.

Palavras-chave: Diagnóstico. Ensino Superior. Curso de Nivelamento.

INTRODUÇÃO

Há algum tempo, docentes do ensino superior têm revelado empiricamente, que os acadêmicos ingressantes no ensino superior apresentam defasagens na educação básica o que compromete significativamente o acompanhamento nos componentes curriculares do curso, acarretando reprovações ou desistências.

Para Freitas e Silva (2014, p. 31), “Nas últimas décadas, o Brasil tem monitorado a qualidade da educação básica por meio de diversos sistemas de avaliação nacionais e internacionais, os quais têm constatado a baixa qualidade da educação básica oferecida pela rede pública de ensino, principalmente no ensino médio”.

Devido a essa baixa qualidade dos alunos concluintes do Ensino Médio, muitos não conseguem ser aprovados em universidades públicas, ou até mesmo nem realizam avaliações de ingresso no ensino superior, pois são conscientes das carências educacionais que possuem.

Segundo Bernart e Lückmann (2014, p. 267), em pesquisa com os acadêmicos ingressantes em universidades comunitárias, “Constatou-se que os ingressantes na ICES em estudo são oriundos, em sua grande maioria (85,19%), da rede gratuita de ensino”. Além disso, os autores constaram que os ingressantes, “Além de acessar o ensino superior na condição de estudante trabalhador, tendo que conciliar estudo e trabalho (69,52%), percebem uma renda salarial média, inferior a R\$ 1.170,00 (72,38%), abaixo da média salarial do trabalhador brasileiro, que é de R\$1.792,00 (IBGE, 2013).

Em uma instituição comunitária há várias formas de ingresso, que vão desde o vestibular ao processo seletivo especial, que avalia o histórico escolar do candidato. Além disso, devido à ociosidade nas inscrições, para que seja oferecido determinado curso, muitas vezes, são aceitos alunos mediante realização de matrícula, sem que esse tenha feito qualquer processo seletivo. É uma oportunidade àqueles que não tiveram acesso às universidades públicas ou que estão muito tempo fora do sistema de ensino e que precisam se qualificar para ocupar uma posição mais rentável no mercado de trabalho.

Nesse sentido, essas instituições de ensino superior têm a preocupação maior em dar suporte a esses alunos para que possam superar as suas limitações e se tornarem profissionais qualificados.

Além dessa preocupação, há as exigências legais, no que tange à avaliação dos cursos do ensino superior, que para se obter do MEC conceito 5, no indicador 1.16, referente ao Apoio ao Discente, deve-se efetuar “O apoio ao discente previsto/implantado contempla, de maneira excelente, os programas de apoio extraclasse e psicopedagógico, de acessibilidade plena, de atividades de nivelamento e extracurriculares não computadas como atividades

complementares e os programas de participação em centros acadêmicos e em intercâmbios”. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016, p.14).

Diante do exposto, é que este artigo objetiva apresentar os resultados de uma avaliação diagnóstica realizada com todos os acadêmicos ingressantes de uma instituição comunitária de ensino superior, a fim de verificar o nível de conhecimento dos mesmos nas três áreas do conhecimento: Matemática, Linguagem e Ciências da Natureza.

DESENVOLVIMENTO

Visando à interferência nesse contexto de despreparo na formação educacional dos acadêmicos ingressantes, um grupo de professores do ensino superior da Universidade do Oeste de Santa Catarina, Unoesc Videira, propôs-se à execução do Projeto de Extensão que objetiva oportunizar formação complementar aos acadêmicos ingressantes no ensino superior, a fim de que acompanhem da melhor forma, os componentes da matriz curricular ministrados nos cursos em que estão matriculados, evitando assim, a evasão e a reprovação.

Na prática, inicialmente, fez-se a proposta para que todos os ingressantes realizassem avaliações de componentes considerados essenciais em seus cursos, elencados com a participação dos coordenadores, para aferir seu conhecimento prévio. Foram oferecidas provas de matemática, língua portuguesa, biologia, química e física.

Assim, dos 12 cursos que tinham acadêmicos ingressantes, foram aplicadas a avaliação diagnóstica de língua portuguesa para 10 turmas, de matemática para 08 turmas, de biologia para 05 turmas, e química para 03 turmas e de física para 02 turmas. Salientando de que a escolha de quais avaliações os acadêmicos iriam realizar, partiu do coordenador de curso, levando em consideração as necessidades específicas de seu curso.

Nesse contexto, enquanto a primeira fase do curso de Biotecnologia Industrial realizou as 05 avaliações disponíveis, as turmas de Direito, Ciência da Computação e Pedagogia, optaram por realizar somente 01 dessas avaliações.

Cada avaliação diagnóstica fora elaborada a partir de questões já realizadas no ENEM ou em vestibulares, pois abrangem conteúdos básicos do ensino médio, os quais deveriam ter sido aprendidos naquela fase da formação básica. Além disso, cada avaliação continha 15 questões, com peso 10,0, que foram aplicadas em 12 turmas, conforme agendamento com o coordenador do curso, entre os dias 02 de março de 2017 e 14 de março de 2017.

Aproximadamente, foram aplicadas avaliações para 450 acadêmicos, e após a correção das provas, as notas foram lançadas em Excel, por área de conhecimento e analisadas à luz da estatística

A análise básica descritiva das avaliações diagnósticas na Área das Ciências da Humanidade (ACH), com 05 cursos, demonstra uma média aritmética em português de 4,12, sendo um grupo homogêneo. Chama a atenção, a média do diagnóstico do curso de Pedagogia com nota 3,5. Em matemática, a média dos ingressantes na área foi de 4,5, considerado então, um grupo homogêneo, sobressaindo-se a nota dos ingressantes do curso de Ciências Contábeis, com nota média de 5,2.

Na Área das Ciências da Vida (ACV), com 05 cursos, a média geral do diagnóstico foi nota 4,0, com desvio padrão médio de 1,5. Nessa área há uma variação nas notas diagnósticas dos avaliados, em que 68 % das notas encontram-se entre 3,5 e 5,5.

Na terceira área diagnosticada, Área das Ciências Exatas e Tecnológicas (ACET), com 02 cursos, evidenciam-se as melhores médias, sendo a média geral de 5,1. Esta média maior está acompanhada também, da maior variação encontrada nas áreas, com desvio padrão médio de 2,3, demonstrando uma variação relativamente alta. As estatísticas evidenciam que 68% dos diagnosticados têm nota entre 2,8 e 7,4.



Após a correção dessas avaliações, as mesmas foram devolvidas aos coordenadores para procederem, da forma que avaliassem pertinente, o repasse das notas aos acadêmicos e, especialmente, motivar os discentes para a necessidade de buscar sanar suas próprias dificuldades.

A partir desse diagnóstico, a proposta é oferecer cursos paralelos de extensão universitária na modalidade de Ensino a Distância (EaD), que compreendem conteúdos dos componentes avaliados e que visam a sanar as principais lacunas dos acadêmicos, além de constituir ferramenta extra de aprendizagem, capaz de tornar o aluno mais ativo com relação a sua própria aprendizagem.

Podem matricular-se nesses cursos de nivelamento, acadêmicos devidamente matriculados nas primeiras e segundas fases os cursos oferecidos pela Unoesc Videira, que apresentem dificuldades em acompanhar os componentes curriculares inerentes ao curso ou que sintam necessidade de embasar-se teoricamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inerente à democratização do acesso à universidade precisa estar a democratização do acesso ao conhecimento e do direito à permanência dos estudantes, para que possam concluir seus cursos, partindo-se do princípio de que o acesso ao ensino superior é um processo contínuo e, para sua efetivação, necessita da existência de políticas institucionais que garantam além do acesso, a permanência dos alunos num ensino de qualidade.

Segundo Bordignon e Cimadon (2012), o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior integra três modalidades. A saber: a Avaliação das Instituições de Educação Superior; a Avaliação dos cursos de Graduação; e a Avaliação do desempenho dos estudantes, Enade.

Nesse contexto, após aferir o nível de conhecimento dos acadêmicos ingressantes e constatar que a grande maioria apresenta muitas lacunas nas três áreas do conhecimento avaliadas, ao oferecer os cursos de nivelamento a esses acadêmicos, a universidade cumpre sua função quanto à Política de Atendimento aos Discentes, exigida por normatização, que aponta ações para a necessidade da realização de programas capazes de auxiliar os alunos em suas dificuldades de aprendizagem.

Recomenda-se, assim, o uso dos dados para analisar a correlação entre notas e a área escolhida, buscando aferir um dos indicadores da inclinação vocacional dos estudantes no ensino médio, de acordo com domínio percebido por eles nos diferentes componentes curriculares.

Pensar essas questões é a possibilidade de ampliação do horizonte democrático na universidade, que pretende ser o resultado de uma educação com qualidade, direito social, e compromisso.

REFERÊNCIAS

BERNART, Eliezer Emanuel; LUCKMANN, Luiz Carlos. O perfil do estudante ingressante de uma universidade comunitária do interior do país: um estudo de caso. In: **IV Colóquio Internacional de Educação: Educação, diversidade e ação pedagógica**, Joaçaba/SC, V.2, n.1, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/5627/1/Avaliacao_educacional.pdf>. Acesso em 10 de abril 2017.

BORDIGNON, Neusa; CIMADON, Aristides. **O Sinaes: da concepção ao sepultamento – atos que afrontam o princípio da legalidade e a autonomia universitária**. São Paulo: Conceito Editora, 2012.

FREITAS, André Luís Policani; SILVA, Vinicius Barcelos da. Avaliação e classificação de instituições de ensino médio: um estudo exploratório. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 40, n. 1, p. 29-47, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n1/aop1268.pdf>>. Acesso em 8 de abr. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Diretoria de Avaliação da Educação Superior – Daes. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância**. Brasília, abril de 2016. Disponível em: <<http://cpa.ufsc.br/files/2017/02/Instrumento-Curso-2016.pdf>>. Acesso em: 10 de abr. 2017.



O PAPEL DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO FUNDAMENTO DAS PRÁTICAS DE GESTÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Guilherme Franco Miranda (UFRGS)

guilherme.miranda@ufrgs.br

Márcia Amaral Corrêa de Moraes (IFRS)

marcia.moraes@poa.ifrs.edu.br

Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura (Pucrs)

julian.fontoura@acad.pucrs.br

RESUMO

Este trabalho é um estudo de caso que objetiva investigar o papel da auto avaliação no planejamento institucional e de que forma as equipes gestoras dos Institutos Federais Brasileiros, se apropriam desse instrumento de gestão para a execução de suas políticas. Para tanto propomos uma investigação de abordagem quanti-quali, utilizamos como técnicas na produção dos dados a pesquisa documental e grupo focal. Os resultados apontam um descompasso no processo de avaliação institucional, tanto na organização e quanto na formulação dos questionários apresentados em relatórios das Comissões Próprias de Avaliação (CPA's), dificultam a articulação e o efeito das ações gestoras entre os IFs do Brasil.

Palavras-chave: Institutos Federais. Avaliação Institucional. Práticas de Gestão.

INTRODUÇÃO

A Lei 11.892/08 institui a criação do Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia brasileiros tendo por objetivos o avanço da Rede Federal Científica e Tecnológica, verticalização do ensino¹ – que são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas – como também assumem o compromisso de atendimento as demandas profissionais locais, seguindo o princípio de quebras de paradigmas vigentes, no que se refere a promover o ensino em diferentes níveis e modalidades da educação profissional, além de implementar projetos de pesquisa e de extensão – indissociáveis ao próprio ensino – com o desafio de configurar-se como uma instituição cuja identidade deve diferenciar-se da das universidades (BRASIL, 2008).

No contexto dos Institutos Federais, a avaliação institucional, em especial a auto avaliação, precisa dar conta de acompanhar os processos da instituição, de forma a compreender a realidade na qual se insere. Nesta perspectiva, esse acompanhamento, não se trata de satisfazer unicamente às exigências legais, a auto avaliação institucional destes espaços, tem por marco institucional contribuir com a construção de indicadores, critérios e instrumentos que, em consonância com a legislação, possam atender às singularidades e peculiaridades. Da mesma forma que LEHFELD *et al.* (2010), compreendemos a auto avaliação institucional, como de extrema importância para a instituição, independente da sua magnitude, fazendo assim o processo ainda mais complexa, porém não inexecutável, nas palavras dos autores, “ao avaliar uma instituição, é fundamental que se mantenha uma postura que mire ao mesmo tempo o passado e o futuro”.

CONCEITO DE TRABALHO RESSIGNIFICADO A PARTIR DA CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

A partir do início do século XXI, as diretrizes políticas de governo passaram a assumir a educação como ações sociais e emancipatórias, ou seja, como um direito populacional e fator de transformação social, destacando a importância de uma visão diretamente voltada ao desenvolvimento de vida dos cidadãos até então excluídos desse direito e, também, da região em que vivem. A formação dos trabalhadores ganhou relevo, bem como a

¹ Os Institutos Federais fundamentam-se na verticalização do ensino, onde os docentes atuam nos diferentes níveis com os discentes, compartilhando os espaços pedagógicos e laboratórios, além de procurar estabelecer itinerários formativos do curso técnico ao doutorado (PACHECO, 2009).

perspectiva do trabalho com princípio educativo, que envolve a construção de uma escola única, de cultura geral humanística, formativa e que equilibre o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente com o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual, ou seja, formando o cidadão na sua integralidade, de modo que possa interagir com o mundo em que vive de forma crítica e consciente (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). É justamente partindo dessa visão, que se iniciou a expansão da rede federal de ensino, na qual se ampliou a oferta de Escolas Federais em estados que ainda não as possuíam, priorizando as periferias, metrópoles e cidades interioranas, proporcionando assim que os cidadãos moradores dessas regiões tivessem acesso à educação profissional e tecnológica, com vistas à diminuição da desigualdade social.

Nessa perspectiva, surgem os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), com o objetivo de fortalecer a educação brasileira, baseados em uma educação humanístico-técnico-científica, comprometidos com a realidade local e com a construção dos saberes dos cidadãos brasileiros, levando em consideração as demandas sociais em prol de uma sociedade mais justa e igualitária. Destaca-se que os Institutos Federais têm como um de seus objetivos, colaborar para o desenvolvimento local e regional, buscando alternativas para a redução da exclusão do ensino, a fim de estabelecer mudanças na qualidade de vida dos cidadãos, proporcionando a estes, espaços educativos voltados à construção de saberes e à democratização do conhecimento.

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

A pesquisa está organizada a partir de uma abordagem qualitativa, mas não desconsidera os dados produzidos quantitativamente o que nos auxilia continuamente na sistematização dos dados. Para tanto, o trabalho será desenvolvido em duas etapas. A primeira do estado, está fundamentada na análise documental, já que esta metodologia nos auxilia na aproximação com o campo, objeto e sujeitos do estudo. Durante a análise documental (etapa 1), nos apropriamos dos relatórios de auto avaliação institucional dos anos de 2010, 2011, 2012 e 2013, de 5 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, sendo um de cada região do país, seguindo o critério da instituição com o maior número de campi (conforme *tabela 1*).

REGIÃO	INSTITUIÇÃO	NÚMERO DE CAMPI
REGIÃO CENTRO-OESTE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso (IFMT)	10
REGIÃO NORDESTE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA)	18
REGIÃO NORTE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)	11
REGIÃO SUDESTE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)	34
REGIÃO SUL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)	12

Tabela 1. Grupo de Instituições selecionadas participantes da pesquisa a partir do critério elencado de quantidade de campi.



Utilização da metodologia de grupo focal² (segunda etapa) com as Comissões de Avaliação (CPA) de cada uma das instituições pesquisadas na fase 1 tem o objetivo de identificar, analisar e entender a realidade institucional à luz dos segmentos que a compõe a auto avaliação institucional. O trabalho com grupos focais permite compreender os processos de construção da realidade por determinados grupos sociais; práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes. O Trabalho com grupos focais irá consolidar e/ou trazer novos dados aos achados da etapa 1, assim como possibilitará a coleta de novas informações a respeito da natureza das práticas institucionais no que tange à auto avaliação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A organização do instrumento aplicado na auto-avaliação institucional, todos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia constituem a Comissão Própria de Avaliação (CPA) pelos segmentos Docente, Técnicos em Assuntos Educacionais, Discentes e Comunidade Externa, sendo emitida uma portaria de nomeação dos sujeitos eleitos, sob regime democrático. Além disso, as comissões apontaram autonomia de gestão e execução da avaliação institucional, contudo seguindo os critérios estabelecidos pelo SINAES, como também a articulação com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Os questionários aplicados ocorrem, anualmente, no segundo semestre letivo, em uma plataforma online, na qual sistematiza e emite os resultados.

A escassez de respondentes discentes foi apontada em todos os IFs selecionados. A falta do processo de sensibilização da importância do instrumento, durante o processo de avaliação institucional e o vínculo curto com a instituição de ensino são as justificativas apontadas pelas CPAs. Cabe salientar que, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia por serem polos científicos-tecnológicos, possuem cursos de nível técnico e tecnólogos de ensino superior com carga horária mais baixa, comparada as instituições tradicionais de ensino que ofertam cursos de graduação.

A avaliação institucional se mostrou um eficiente instrumento para o auxílio do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)³, no que se refere nas ações de ensino, pesquisa e extensão. Outros aspectos importantes que o relatório de avaliação institucional, elaborado pela Comissão Própria de Avaliação, são: as políticas para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção, acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades; a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural; a comunicação com a sociedade.

CONCLUSÕES

Os resultados desta pesquisa apontam um descompasso no processo de avaliação institucional, ou seja, os IFs possuem autonomia na aplicação e formulação dos instrumentos, porém as distinções dos relatórios, tanto na organização e quanto na formulação dos questionários apresentados em relatórios das Comissões Próprias de Avaliação (CPA), dificultam a articulação e o efeito das ações gestoras entre os IFs do Brasil, não executando,

² Constitui-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (MELO & ARAÚJO, 2014).

³ O **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI** apresenta o planejamento de uma instituição para o horizonte de tempo de cinco anos. No seu planejamento, deverá redefinir a sua missão, a sua visão e os seus princípios institucionais. A definição de objetivos, metas e estratégias também serão realizadas nessa etapa do planejamento institucional. Assim, o PDI se tornará o documento base para a elaboração dos planos de ação anuais e para a execução das atividades da Reitoria e dos Câmpus.

portanto, o processo sistemático de prestação de contas à sociedade, isso significa acompanhar metodicamente as ações, a fim de verificar se as funções e prioridades determinadas coletivamente estão sendo realizadas e atendidas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.** D.O.U. Seção 1, de 30 de dezembro de 2008. Brasília, DF, 2008;

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. (Org.). **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional.** São Paulo: CUT, 2005;

LEHFELD, N. A. de S.; GABARRA, M. H. C; Costa, C. da; Sousa, Y. T. C. S.; Reflexões sobre o Processo de Auto-avaliação Institucional: O Olhar de uma Comissão Própria de Avaliação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 15, n. 1; Sorocaba/SP, 2010;

MELO, P. S. L. ARAÚJO, W. P.; **Grupo Focal na Pesquisa em Educação.** Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.3/GT_03_10_2010.pdf>. Acesso em 20 abr 2017;

PACHECO, E. O novo momento da educação profissional brasileira. **IX Congresso Nacional de Educação.** Paraná, 2009.



POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DA REFORMA DO ESTADO AO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES)

Raquel Marmentini (Unoesc)
raquelguia@gmail.com

RESUMO

Este artigo é fruto de pesquisa realizada no mestrado acadêmico em educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina. Tem como objetivo discutir o processo de avaliação da educação superior brasileira, considerando a expansão do setor privado no período entre a Reforma do Estado em 1990 e a implantação dos SINAES, em 2004, além de historicizar a sua trajetória e as ações desenvolvidas para implementação dos sistemas de avaliação no ensino superior brasileiro. Esta pesquisa foi bibliográfica e documental e possuiu uma abordagem qualitativa. Metodologia utilizada foi a histórico-crítica. Vale a pena ressaltar que com esta investigação verificou-se que o Sistema de Avaliação é processual e, que segundo o discurso do Estado, busca a *melhoria* da qualidade da educação superior no Brasil, mesmo apresentando nuances contrárias à sua concepção quanto a utilização dos resultados pelas IES. Se faz mister lembrar que o Estado neoliberal está presente em todo esse processo de avaliação com seu lema: mínimo para educação tanto escolar quanto superior.

Palavras-chave: Políticas de avaliação. Educação Superior. Reforma do Estado. Sinaes.

INTRODUÇÃO

A reforma administrativa do Estado brasileiro na década de 1990 provocou reações na comunidade universitária devido às propostas de transformações na educação superior estabelecidas no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, sob a égide da teoria gerencial envolvendo a mercadorização da universidade pública e o incentivo à expansão da rede privada, motivo que poderia significar privatização da educação superior. O caráter privatizante do ensino superior brasileiro foi entoadado na política reformista do governo federal sob influência das orientações de organismos internacionais e alguns intelectuais ligados aos governos como solução para a crise no setor. Seguiu-se para uma proposta de avaliação transformando o Estado de controlador em regulador da educação com o uso de sistemas de avaliação em larga escala.

Com os custos elevados para manter o ensino superior, o Estado passou a ser o promotor e o regulador do desenvolvimento econômico e social; não mais o responsável imediato e direto da produção de bens e serviços do desenvolvimento, estabelecendo uma administração pública gerencial. As políticas adotadas no campo da educação superior se orientaram pelo controle e pela avaliação, ao criar instrumentos de coleta de informações e prestação de contas da qualidade, reflexo do Estado regulador e avaliador dos anos 1990.

Foi na década de 1990 o registro de um salto quantitativo de matrícula em todos os níveis de ensino. Uma mudança anunciada na educação brasileira. A prioridade dos governos da época, de acordo com Castro (2010), recaiu sobre a educação básica, considerada o elo mais frágil da educação brasileira. Para o Estado, o ensino superior seria prioridade secundária. Ao MEC caberia o “papel de formulador de políticas e de controle de qualidade” (CASTRO, 2010, p. 271). O Inep se tornou o órgão do MEC responsável pelas estatísticas educacionais da educação básica e superior.

TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO: BREVE HISTÓRICO

Na constituição de 1988, o setor privado tinha a liberdade de oferecer cursos de ensino superior, sendo que ao Estado cabia-lhe o papel de ditar as normas, conceder autorizações e avaliar a qualidade do ensino. Em 1993 foi criado o Programa de Avaliação Institucional (PAIUB), um sistema de avaliação institucional centrado na graduação, uma maneira de assegurar os instrumentos de qualidade das instituições assim como fornecer informações para os processos de avaliação implementados pelo MEC: Exame Nacional de Cursos, Avaliação das Condições de Oferta de Cursos de Graduação, avaliações conduzidas pelas Comissões de Especialistas de Ensino da SESu.

A partir da LDB/1996 o processo de regulamentação do sistema de avaliação foi que determinou a renovação periódica da autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de IES. A organização do ensino superior, em harmonia com as recomendações dos organismos internacionais, deu ênfase a mudanças de descentralização e à flexibilização por meio da criação de IES privadas, que se expandiram por todo o país ampliando as oportunidades educacionais neste nível de ensino. O que norteava a política de avaliação das IES não era mais a avaliação institucional, mas sim a avaliação de curso.

A flexibilidade proposta pela administração gerencial estava direcionada à capacidade adaptativa e a mudanças rápidas e contínuas que aconteciam no meio social. Sua forma de controle se concentra nos resultados e não nos processos, tendo em vista determinar um sistema fundamentado na flexibilidade, competitividade e avaliação, o que acaba gerando uma competição no campo educacional notadamente porque colaboraram para o ranqueamento das IES, em contraponto à execução de um padrão de qualidade social das instituições.

O mecanismo de avaliação gerencial instituiu a competitividade do mercado da educação superior por meio da exposição que a mídia e o governo faziam aos resultados do Exame Nacional de Cursos, chamado de 'provão'. Exame em larga escala a que eram submetidos os concluintes dos diversos cursos de graduação, servindo seus resultados como principal parâmetro da qualidade. Motivo que possibilitou às IES privadas a utilização dos resultados como estratégias de marketing.

Aliado a essa questão, Amaral (2009, p. 134-135) destaca que as IES públicas passaram a ficar dependentes "sutilmente da avaliação que o mercado faz da qualidade de seus 'serviços' e efetiva-se uma verdadeira vinculação entre avaliação do mercado e volume de recursos financeiros que a instituição pública consegue captar", geralmente fazendo uso das fundações de apoio de caráter privado.

Para Ferreira (2012, p. 461), "as universidades passaram a ser vistas a partir de uma visão mais pragmática e utilitária dos seus serviços, [...], modificando expressivamente os referenciais da sua finalidade e relevância social". As universidades federais passaram, então, a enfrentar dois tipos de controle: o estatal e o do mercado, ficando reféns destes setores buscando parcerias com o setor produtivo.

No período pós-LDB/1996, os princípios do mercado estavam evidentes com a adoção das ideias neoliberais, o que resultou em uma demanda crescente da classe média baixa e dos setores populares pelo acesso à educação, fazendo com que o sistema educacional se adequasse ao momento. Essa demanda era o que faltava para que a iniciativa privada vislumbrasse, na educação, uma excelente oportunidade de negócio. Instituições com fins lucrativos, ágeis e competitivas, disseminaram-se pelos quadrantes do Brasil, obrigando toda a rede a se mobilizar na mesma direção. Este processo desencadeou incoerências e antagonismos teóricos e práticos nas Universidades levando-as a um dilema que persiste na contemporaneidade: seguir a ética ou buscar o que o mercado determina.

Para atender a lógica de expansão dos setores privatistas, foram aprovadas regulamentações e legislações alinhadas com a política governamental, reformulando a política brasileira da educação superior, com dois pontos a serem observados: de um lado, a ampliação do número de IES privadas e, de outro, a privatização interna das IES públicas. A expansão desordenada e de crescimento considerável de novas instituições ocorreu durante os anos de 1996 a 2003, conforme dados do (INEP,2004), "de 894 IES que existiam em 1995, em 2003 este número passou a ser de 1.859; de 1.759.703 matrículas no ano de 1995, em 2003 o número alcançou 3.887.022". (POLIDORI, 2009 p. 443). Este processo trouxe como consequência imediata o sucateamento das Universidades Públicas e, por assim dizer, também o das Privadas em prol de uma expansão que buscava somente índices para convencer as Políticas Internacionais de Educação que a mudança estava trazendo benefícios e não malefícios como apresentavam as pesquisas dos especialistas.

E diante disso, tivemos em 2001, a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), através da Lei 10.172/2001, e, neste mesmo ano, entrou em vigor o Decreto 3860 que mudou as regras de organização e avaliação



de cursos e de IES no Brasil. Na sequência, a antiga Avaliação de Condições de Oferta (ACO) passou a ser denominada de Avaliação das Condições de Ensino (ACE).

Em 2003 surge o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a partir da constituição da Comissão Especial de Avaliação do Ensino Superior (CEA), constituída por representantes das IES, de membros do Ministério da Educação e da UNE. Proposta que em 2004 transformou-se em Lei (10.861). Com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação da IES, de cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes, buscando a melhoria da qualidade do ensino superior no país.

A coordenação e a supervisão do SINAES estão a cargo da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), criada para atender a esta demanda, e o sistema é operacionalizado pelo INEP em conjunto com a SESu. Para atender à exigência da Lei do SINAES, cada instituição tem sua Comissão Própria de Avaliação (CPA). O SINAES está em vigor desde 2004.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os apontamentos sobre *Reforma do Estado* e as Políticas de avaliação da *Educação Superior*, refletem contradições nas estratégias de enfrentamento da crise estrutural do sistema capitalista, por isso, a necessidade de ser mundializada, assim como o capital. Esse reordenamento foi orientado e implementado pelos organismos multilaterais – BM, FMI e Unesco –, que se constituem elementos norteadores da ideologia capitalista burguesa mundial, as quais são adaptadas nos países periféricos de acordo com os interesses burgueses de cada país.

Percebemos que a tendência mundial para a educação é a mercadorização, principalmente do ensino superior. Argumentamos, então, de um prisma social, que a tensão dinâmica entre o setor público e o privado, abre brechas para que a formação superior seja precária e para que a mão de obra e os serviços sejam baratos e abundantes. Conseqüentemente, o resultado é o de profissionais no mercado, com formação desigual, devido à proliferação de cursos superiores voltados à lógica do ‘quanto mais alunos melhor’, independente de qualidade.

O contrassenso está em querer aperfeiçoamento profissional para encontrar mais espaço no mundo do trabalho, com mais oportunidades de acesso ao ensino superior, mas, na verdade, devido à falta de qualidade oferecida por empresas que objetivam meramente lucro no campo educacional, o que ocorre é a exclusão. O acirramento da competitividade no mercado de trabalho força a busca de qualificação, porém, o mercado não se preocupa em qualificar-se, mas sim em quantificar-se, esse pode ser o motivo de como são utilizados os sistemas de avaliação nas instituições.

Diante de tudo o que foi exposto a avaliação institucional pode ir além do ranking, do marketing e de todas as formas de avaliação externa, sejam elas, de organismos governamentais, associações profissionais ou agências reguladoras. Diante do processo de internacionalização da educação superior, a melhor e mais eficaz avaliação, pode ser realizada internamente, por todos sujeitos envolvidos. Uma auto-avaliação com objetivo de buscar a excelência institucional no atendimento às demandas sociais, econômicas, culturais, com efeito positivo na sociedade vigente.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Nelson C. O eixo autonomia-avaliação-financiamento em FHC e Lula. In: DOURADO, L.F. (Org.) **Políticas e gestão da educação no Brasil**: novos marcos regulatórios. São Paulo: Xamã, 2009, p.169-182.

BRASIL. **Instrumento de avaliação dos cursos de graduação**. Brasília: MEC/INEP/DAES, set 2008.

BRASIL. **Instrumento de avaliação institucional externa**. Brasília: MEC/INEP/DAES, out 2008.

BRASIL. **Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF.

BRASIL. **Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 mar 1996c. Seção 1, p. 4686.

CASTRO, Cláudio de Moura. A educação nos anos de FHC. In: D'INCAO, Maria Angela; FERREIRA, Suely. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas Críticas**, Brasília, DF, n. 36, p. 455-472, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/6794/5773>>. Acesso em: 19 nov. 2015.

MARTINS, Hermínio. **Democracia, crise e reforma**. São Paulo: Paz e Terra, 2010. p. 269-298.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANISIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação superior**. Brasília, DF, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANISIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação superior**. Brasília, DF, 2007.

POLIDORI, Marlis Morosini. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, sinaes, idd, cpc, igc e...outros índices. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009. Disponível em <http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/8965/1186>.



POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O ESTADO AVALIADOR PÓS-LDB 1996

Raquel Marmentini (Unoesc)

raquelguia@gmail.com

Raimunda Maria da Cunha Ribeiro (Uespi)

raicribeiro@ig.com.br

RESUMO

O processo de avaliação da educação superior no Brasil, do ponto de vista do Sinaes, leva em consideração aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, tendo como meta a melhoria da qualidade. Este estudo tem como objetivo principal analisar a avaliação da educação superior, tendo como base o Estado avaliador, especificamente após a promulgação da LDB n. 9394/96. A metodologia adotada foi a histórico-crítica, de abordagem qualitativa, caráter bibliográfico e descritivo. A avaliação da educação superior tem se delineado por outros parâmetros: legitimado as políticas neoliberais; identificado com métodos eficazes para dar conta os desafios do cenário global; adotado padrões de mensuração de desempenho

Palavras-chave: Avaliação. Educação superior. LDB/96. Estado avaliador.

INTRODUÇÃO

A expansão da ideologia neoliberal na década de 1990 chegou um pouco por todo o globo, inclusive no Brasil. Foi sob essa lógica que aconteceu a Reforma do Estado do brasileiro, a qual resultou mudanças no campo das políticas públicas sociais, entre elas o campo da educação superior. Com argumentos utilizados por vários organismos internacionais (EX: Banco Mundial, OCDE, FMI), da necessidade de expansão desse nível de ensino, ao Estado restava ampliar para o setor privado a tarefa de expandir o ensino superior por todo território brasileiro.

A Reforma do Estado implicou em reformas estruturais na educação superior, abrindo espaço para um intenso processo de privatização, sob a influência de organismos externos. O Banco Mundial e a UNESCO tiveram sua participação neste processo, ao imprimir documentos tais como: *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia (1995)*; *La educación superior en el siglo XXI: vision y acción (1998)*, apresentado na Conferência de Paris; Banco Mundial: *“A Educação Superior em países em desenvolvimento: perigos e promessas” (2004)*; Conferência Mundial sobre Ensino Superior: *as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social - Paris, 2009*, respectivamente.

Sob a perspectiva desses documentos, a educação superior de qualidade não poderia estar dissociada da avaliação e da regulação. Neste sentido, a qualidade da educação superior está associada à cultura da avaliação, da emancipação, da autonomia, da responsabilidade e da prestação de contas. E assim, com o aval da LDB de 1996, foram feitas alterações na configuração e no funcionamento das IES, permitindo-se a diferenciação institucional, a desregulamentação e a privatização da oferta de ensino superior (SGUISSARDI, 2008).

Este estudo tem como objetivo principal analisar a avaliação da educação superior, tendo como base o Estado avaliador, especificamente após a promulgação da LDB n. 9394/96. A metodologia adotada foi a histórico-crítica, de abordagem qualitativa, caráter bibliográfico e descritivo.

O ESTADO AVALIADOR: CONTROLE E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Desde LDB de 1996, a avaliação da educação superior assume lugar especial dentre as políticas educacionais. A política de avaliação adotada no governo de FHC desloca o foco da avaliação institucional para a de avaliação de curso, criando o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como “Provão”. O ENC substituiu o PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, instituído em 1993, para que as universidades criassem sistemas internos de avaliação – com posterior checagem pelos técnicos do MEC. Consideramos, portanto, que houve, nesse processo de transferência, uma substituição de uma concepção e uma prática de avaliação

formativa e emancipatória, defendida pelo PAIUB, por uma avaliação classificatória/regulatória do sistema de ensino através da avaliação de curso. O ENC, popularmente conhecido como “Provão” e com destacada função classificatória se constituiu em instrumentos para a regulação e controle por parte do Estado. A lógica adjacente ao Provão era aquela que atribuía a qualidade de um curso à qualidade de seus alunos.

O ENC (Provão) inaugurou, por assim dizer, no campo dos cursos de graduação, o papel do Estado avaliador e regulador. Evidenciou-se uma concepção de avaliação como controle e hierarquização, voltada para a regulação, buscando identificar os melhores e comparando os padrões de excelência. A preocupação passou a ser com o produto enquanto resultado das atividades desenvolvidas pelas instituições de educação superior. Essa tem sido uma das tônicas da avaliação numa ótica de prestação de contas.

Sob essa lógica, a avaliação serviria também de ferramenta de planejamento e gestão universitária e de processo sistemático de prestação de contas à sociedade. Para Barros (1997, p. 24), “não há prestação de contas sem avaliação externa, da mesma forma que não pode haver melhoria de qualidade sem autoavaliação”. A lógica subjacente é da percepção de que a educação superior funciona como fator de incremento do mercado de trabalho, o que confere à avaliação um caráter predominantemente técnico, preocupado antes com a mensuração de resultados em termos de ensino, e em segundo plano com a produção de conhecimento e a prestação de serviços comunitários. Sobre a avaliação da educação superior no Brasil nos fundamentamos em Dias Sobrinho (2010); Polidori (2009); Sguissardi (2008).

A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL PÓS LDB N. 9394/96

A Reforma do Estado brasileiro veio imprimir alguns conceitos próprios do campo da administração e da economia no campo da educação. O Estado regulado e sua relação com o campo da educação e das políticas públicas, em certa medida, tem impulsionado a propagação da hegemonia do mercado. No discurso do Estado tem se percebido a recorrência de ideias de gestão eficiente da educação, tal como a tendência da administração empresarial. No entanto, no centro desta questão se encontram os processos de avaliação, controle e regulação, pois, nesta perspectiva, os resultados da avaliação tem servido de base para reforçar o ideal de produtividade e eficiência.

Com a promulgação da LDB de 1996, a concepção de avaliação da educação superior se consolidou a partir da implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004 e na Portaria nº 2.051. O SINAES se propõe ser um sistema integrador e misto, que garante informações e análises da totalidade da educação superior; e apresenta tanto características da avaliação emancipatória quanto da regulatória. Também se caracteriza por tomar a avaliação como instrumento de política educacional voltado à defesa da qualidade, da participação e da ética na educação superior.

Vale ressaltar que a Lei Federal n. 9131/1995 trouxe indicativos da obrigatoriedade da realização de avaliações periódicas das instituições de ensino superior, apontando para critérios como a qualidade e a eficiência das políticas universitárias. No entanto, percebemos a utilização de um modelo de avaliação, pós LDB de 1996, como possibilidades de controle, regulação e prestação de contas, ficando quase esquecida a possibilidades de uma avaliação visando a melhoria da qualidade e, diga-se, a principal meta dos processos avaliativos instaurados no Sinaes. A categoria qualidade traz consigo a tendência de regulamentação, apesar da política emancipatória defendida pelo sistema nacional de avaliação. É visível um modelo de avaliação de competência, de reconhecimento e certificação (BRASIL, 1995, 1996; TAVARES *et all*, 2014; SILVA, 2016). Dessa forma, a avaliação tem servido de possibilidade para diferentes fins, incluindo o controle, a regulamentação e a prestação de contas, sem contar os fins mercantilistas com que tem servido seus resultados.



Dizemos, então, que o SINAES passa a ideia de *accountability* ou prestação de contas. Ou seja, transformou-se em *ranking* e mídia, elementos próprios do paradigma técnico-burocrático (DIAS SOBRINHO, 2010). Os rankings tem servido muito para impulsionar as instituições de ensino superior para uma competitiva corrida em busca de prestígio acadêmico e de reputação intelectual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs à análise das políticas de avaliação da educação superior no Brasil, especificamente, após a promulgação da LDB/1996. Na primeira parte foi possível observar elementos antes da implantação do Sinaes, em especial, as políticas de avaliação implantadas no governo FGH, a exemplo, temos o Provão. A segunda parte teceu uma análise a respeito da avaliação pós LDB/1996, tendo como base o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior/Sinaes.

A literatura nos mostra que o modelo de avaliação pós LDB/1996 tem imprimido as correlações com o contexto da Reforma Administrativa do Estado dos anos 1990. Desde esta década, a avaliação tem tido avanços, podemos assim considerar, tem sido estimulada a promover a qualidade. Porém as críticas têm pesado sobre o caráter regulador com que a avaliação tem se identificado, sob o ponto de vista do Estado controlador. Por isso, a avaliação tem assumido a perspectiva de um modelo de regulação, responsabilização e prestação de contas. Essas mudanças têm se traduzido em mudanças nos padrões da gestão e da política universitárias, além de estimular a comparação e a competitividade entre as instituições, visto que os resultados têm levado à consolidação de uma cultura de ranqueamento.

REFERÊNCIAS

BARROS, Edgard Luiz de. **Os governos militares**. São Paulo: Contexto, 1997.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 mar 1996c. Seção 1, p. 4686.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 24 dez. 1995. Acesso em 10 de abril de 2017.

DIAS, Sobrinho José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão aos Sinaes. **Avaliação**. Campinas, Sorocaba, SP, v.15, n1, p.195-224

POLIDORI, Marlis Morosini. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, sinaes, idd, cpc, igc e...outros índices. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009. Disponível em <http://submission.scielo.br>. Acesso em 10 de abril de 2017.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros et all. A relação expansão-avaliação da educação superior no período pós-LDB/1996 **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 1, p.92-105, 2014.

TAVARES, Maria das Graças; OLIVEIRA, Maria Antonieta de; SEIFFERT, Otília Maria. Avaliação e políticas públicas em Educação: ênfases e tendências. **Ensaio**. Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro. V. 19, n. 71, p. 233-258, abr./jun. 2011.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 10 de abril de 2017.



SILVA, Marta Leandro da. A avaliação na educação superior pós LDB 9.394/96: questões normativas. **Vértices**, Campos dos Goytacazes/RJ, v.18, n.1, p. 65-78, jan./abr. 2016.



POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TENDÊNCIAS CURRICULARES NA FORMAÇÃO DO UNIVERSITÁRIO/A VISÃO DOS DOCENTES E DOS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNOESC CAMPUS DE SÃO MIGUEL D´OESTE

Pricila Tobias (Unoesc/ CNPq- PIBIC)

prcilanaibotobias@gmail.com

João Tomaz Dos Santos Neto (Unoesc/ CNPq- PIBIC)

joatomaz_dsn@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo versa sobre uma pesquisa PIBIC - CNPq, vinculada à Rede Iberoamericana de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior, em parceria com o GIEPES da UNICAMP, nossa proposta de investigação transita em analisar as visões curriculares do corpo docente e dos egressos do curso de pedagogia da UNOESC campus de São Miguel D´Oeste. Nosso interesse em pesquisar a opinião dos docentes está na importância que eles exercem na dinamização do que é intencionado através do currículo. Os dados serão coletados com a ferramenta *encuestafacil.com* e a metodologia utilizada será qualitativa/ quantitativa, baseada na análise de conteúdo.

Palavras-chave: Políticas de Educação Superior. Tendências curriculares na formação do universitário. Pedagogia. Universidade e Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

As políticas e práticas pertinentes à formação do professor para educação básica vêm sofrendo inúmeras mudanças no que diz respeito às novas exigências das leis e diretrizes curriculares, com propostas que vão desde a reestruturação de cursos até a possibilidade de o trabalho docente ser por competências. Atualmente a universidade se pergunta qual é o seu papel: formar o profissional para os diferentes campos da atividade humana segundo os interesses do mercado de trabalho ou preparar os estudantes para desempenhar atividades profissionais no mundo do trabalho, preparando-os para exercer papel social de cidadãos-profissionais que contribuam para o desenvolvimento de uma sociedade mais humana e ética. Todas essas tensões e contradições mostram a importância da discussão das questões curriculares e revelam que essa tem sido uma tarefa de grandes proporções, uma vez que a universidade é uma instituição social complexa e a defesa de um ou outro aspecto direciona tanto a estruturação da Instituição de Educação Superior, como a sua organização curricular. Ao falarmos sobre formação de professores, estamos trazendo para debate aspectos relacionados às licenciaturas, à concepção de educação, de ensino superior, aos saberes que constituem o magistério. Especificamente nessa proposta de investigação pretendemos deter a discussão sobre as Políticas de Educação Catarinense, mais especificamente as Curriculares associadas e inseridas na questão da formação. A partir desses fatores, propusemo-nos, neste trabalho, pesquisar como estas questões estão sendo vistas por aqueles que têm a tarefa de dinamizar as atividades curriculares. Assim, nossa proposta de investigação transita em analisar as visões curriculares do corpo docente e dos egressos do curso de pedagogia da UNOESC campus de São Miguel D´Oeste. Nosso interesse em pesquisar a opinião dos docentes está na importância que eles exercem na dinamização do que é intencionado através do currículo, justamente por serem os docentes os agentes da ação curricular, o conhecimento sobre as concepções que têm a respeito da finalidade da formação do estudante, do papel da instituição superior, da adequação do currículo, das formas de desenvolver o conteúdo e, acima de tudo, sobre a abrangência do currículo, torna-se de grande importância. O projeto que faz parte do GEPES UNICAMP e do GEPES SUL está vinculado diretamente à Rede Ibero-americana de Pesquisas em Políticas e Processos em Educação Superior.

SOBRE A UNOESC E O CURSO DE PEDAGOGIA

A Unoesc surgiu no final da década de 60, em 1995 foi reconhecida como universidade pelo Conselho Estadual de Educação e, conseqüentemente, credenciada pelo Ministério da Educação. O Curso de Pedagogia da

Unoesc tem suas raízes na década de 1970. Com o passar dos anos, o curso marcou significativamente a trajetória da instituição, além de estar presente em todos os *campi* da Unoesc. O Curso de Pedagogia de São Miguel foi implantado pelo Parecer N° 307/88 CEE de 24/05/1988. Na oportunidade, foram abertas 50 vagas para o segundo semestre/1988 e mais 50 vagas para o segundo semestre/1989. Os acadêmicos, ao concluírem o curso, eram licenciados em: Pedagogia: Habilitação nas disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio/Magistério (UNOESC, 2016).

A primeira turma do curso foi formada no ano de 1991. Nesse mesmo ano, ingressa a 1ª turma com Licenciatura em Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Foram também viabilizadas as Licenciaturas em Administração escolar, Orientação Educacional e Educação Infantil, no ano de 1995, foi aprovado o Projeto de Participação da Unoesc no Programa MASGISTER do Governo de Estado de Santa Catarina, o desenvolvimento do curso foi no município de Itapiranga, em regime especial, teve seu início em 1996 e conclusão em 2000. Pela Resolução N° 62/97, de 11/12/97, do Conselho Universitário, foi aprovada a Licenciatura em Séries Iniciais, em Regime Especial (UNOESC, 2016).

Visando a atender à demanda latente na região para o Curso de Pedagogia, a Unoesc São Miguel do Oeste passou a oferecer o curso no município de Maravilha, com a oferta de vagas para turmas de Pedagogia com Habilitação em Séries iniciais, posteriormente em Educação Infantil e em seguida, Habilitação em Pedagogia Empresarial. No ano de 2002, visando a atender às mudanças instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovou a reestruturação do Projeto Pedagógico do Curso de pedagogia. No ano de 2003, foi criado o Curso de Pedagogia: Licenciatura em Educação de Jovens e Adultos, bem como a aprovação das alterações propostas na Matriz Curricular e no Projeto Pedagógico para o Curso de Pedagogia. É importante ressaltar que as alterações emergiram de um trabalho coletivo dos educadores integrantes dos campi (Joaçaba, São Miguel do Oeste, Xanxerê e Videira), que almejavam “construir uma estrutura unificada para as habilitações de séries iniciais do ensino fundamental, educação infantil, educação especial, educação de jovens e adultos e empresariais” (UNOESC, 2006,).

No decorrer de 2004 e 2005, houve revisões e atualizações nos Projetos Pedagógicos e Matriz Curricular do Curso de Pedagogia que foram aprovados e implantados a partir do segundo semestre de 2005, com a aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia, pela Resolução N° 01 de 15/05/2006, o Curso de Pedagogia destina-se de acordo com Artigo 4º, a formar professores para o atendimento nas funções de Magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos Cursos de Ensino Médio, de Educação profissional, para que o profissional também possa dar conta de atribuições na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas que exijam conhecimentos pedagógicos (UNOESC 2016).

Considerando as mudanças do novo Projeto Político-Pedagógico, o curso de Pedagogia da Unoesc São Miguel do Oeste, almeja formar um pedagogo com habilidades específicas e conhecimentos como: apresentar a docência e a gestão escolar como elementos centrais a sua identidade profissional, indicando a construção de um perfil sustentado pela investigação, produção e disseminação do conhecimento sobre a organização escolar em sua complexidade, reconhecendo-se como profissional envolvido com uma educação crítica, transformadora e comprometida com a democratização do acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Cabendo ao Pedagogo da Unoesc exercer a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como a gestão escolar e dos processos de ensino aprendizagem na escola envolvendo-se política e pedagogicamente com o planejamento, a execução e a avaliação das atividades educativas (UNOES, 2016).

SOBRE A PESQUISA

As questões submetidas foram as seguintes: a) Quais são as perspectivas de formação adotadas pelos docentes do curso de Pedagogia do campus São Miguel do Oeste da UNOESC? b) Quais valores os docentes explicitam quanto ao que é, e ao que deve ser o currículo do curso? c) Há diferença entre aquilo que os docentes



valorizam como formação e aquilo que percebem estar sendo desenvolvido pelo currículo? d) É possível a formulação de novas estruturas para a questão curricular do curso de Pedagogia do campus de São Miguel do Oeste?

A metodologia utilizada foi a qualitativa/quantitativa.

A coleta de dados da pesquisa será através do programa *Encuestafacil.com*, uma ferramenta de pesquisas online de bastante influência na Europa e na América Latina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa levanta, assim como as outras já comentadas, que as políticas e práticas pertinentes à formação do professor para educação básica necessitam urgente de uma reforma, considerando-se as profundas mudanças da sociedade.

Pereira (1999) apresenta alguns modelos de formação docente, e discute as características de cada uma, como o modelo da racionalidade técnica, que o professor é visto como um técnico que aplica as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Conforme o autor, este modelo “mostra-se inadequado à realidade da prática profissional docente” (PEREIRA, 1999, p.112), sendo este modelo o mais identificado em cursos de Licenciaturas em instituições particulares e faculdades isoladas.

Outro modelo é o de racionalidade prática, onde o professor é considerado um profissional autônomo, que decide e cria suas próprias ações pedagógicas. Este modelo considera que a prática não é o *locus* da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas um espaço para reflexão e criação.

Pode-se neste sentido propor um terceiro modelo, onde a prática é entendida como eixo para preparação do professor. Mas expõe que este modelo também possui várias fragilidades, como o cuidado no planejamento e na intencionalidade das atividades e cargas horárias destas práticas, ou, o descuido com o embasamento teórico na formação.

Pereira (1999) apresenta uma alternativa discutida em eventos na Universidade Federal de Minas Gerais, onde a pesquisa deve ser a protagonista da formação docente, juntamente com a formação inicial e a formação continuada. Defende que estas ações irão desenvolver uma outra cultura institucional dos cursos de formação de professores, de maneira mais qualitativa, a fim de debaterem sobre os desafios propostos pela nova conjuntura política e sociocultural brasileira, em um processo de construção do conhecimento.

A Universidade tem por papel ético poder construir conhecimentos que possibilitem uma discussão entre as estruturas, setores, e que contribua com conhecimentos independentes e não influenciados, sem tendências de mercado ou interesses. Assim, “as investigações das políticas educacionais não podem ser dissociadas do estudo sobre o Estado”. (ALMEIDA, 2015, p. 39).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Políticas de Educação e Estado Avaliador na América Latina: uma análise para além das avaliações externas**. Madrid: REICE - Revista Ibero Americana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación, v.11, n.4, p. 77-91, out. 2013. disponível em: <<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num4/art5.pdf>> Acesso em: 20 de abril. 2017.

UNOESC. Disponível em: <http://www.unoesc.edu.br/unoesc/conheca-unoesc-single/saeo-miguel-do-oeste>
Acesso em: 15 de abril de 2017

UNOESC. Disponível em: <http://www.unoesc.edu.br/unoesc/conheca-unoesc-single>
Acesso em: 15 de abril de 2017

UNOESC. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia São Miguel do Oeste**, 2006.



POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA CONTEMPORANEIDADE: UM ESTUDO DAS METAS E DIRETRIZES DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2001 A 2011 E DE 2014 A 2024

Talita Zanferari (Unoesc)
talita.zanferari@unoesc.edu.br
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (Unoesc)
malu04@gmail.com

RESUMO

Esse trabalho de pesquisa é fruto de uma dissertação de mestrado que está em andamento e que tem por objetivo refletir sobre as metas do Plano Nacional de Educação (2001-2011) e Plano Nacional de Educação (2014-2024) relacionadas a educação superior. A metodologia utilizada para realização deste texto foi a histórico-crítica. Em um momento de crise educacional que se instalou no país nesta segunda década do século XXI, se faz mister entender quais metas e diretrizes do PNE anterior e atual dizem respeito a Educação Superior e o que se pode esperar desta legislação em um futuro próximo. A discussão e comparação entre ambos permitiu a compreender que mesmo o PNE tendo recebido atualização em termos teóricos trazendo novas metas, há poucos progressos e cumprimentos do que foi proposto.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação (2001-2011). Plano Nacional de Educação (2014-2024). Metas. Educação superior.

INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Educação (PNE) desde que foi criado teve como intuito acompanhar a realidade educacional no Brasil, traçando alternativas para que as problemáticas e desafios levantados no decorrer dos tempos fossem abrangidos por iniciativas e ações do governo. O tema aqui abordado é um recorte de uma pesquisa realizado no Mestrado acadêmico em Educação da Unoesc Joaçaba, com o objetivo de refletir sobre as metas do Plano Nacional de Educação (2001-2011) e Plano Nacional de Educação (2014-2024) relacionadas a educação superior, bem como trazer considerações acerca das propostas que o documento expõe. Além trazer trechos do documento oficial dos PNEs disponibilizado pelo Ministério da Educação, os autores utilizados na discussão foram: Pablo Gentili, Donaldo Bello de Souza, Nicos Poulantzas e Demerval Saviani.

Ademais de possibilitar um conhecimento mais profundo sobre os seus objetivos no que concerne à educação, a análise de documentos governamentais permite ainda comparar com o que está sendo desenvolvido, ou seja, as políticas públicas que estabelece durante seu mandato. A educação superior vem por anos sendo arena de intervenções e influências do modelo político adotado pelos governos, podendo ser considerada um amplo campo de modificações, muitas vezes incoerentes com a realidade do país.

DESENVOLVIMENTO

O Plano Nacional de Educação vigente de 2001 a 2010 foi o considerado o primeiro plano instituído por lei, sendo esta a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Teve seu foco relativo a construção de políticas e programas que objetivaram a melhoria da educação, embora não tenha vindo acompanhado de instrumentos que permitissem pôr em prática o que foi estabelecido em suas metas. (BRASIL, 2014a). Para descrever as ações, neste PNE foram dispostas 295 metas gerais para o conjunto da nação, onde era preciso que estas fossem desdobradas de acordo com cada especificidade local. Além disso, cada situação teve a designação de uma estratégia e foram elaborados planos para que estados e municípios pudessem atender às suas situações e demandas. (UNESCO, 2001)

De acordo com Aguiar (2010, p. 712), no documento final deste PNE é possível perceber “[...] as marcas dos embates ocorridos ao longo da tramitação da proposta, que se manifestam, especialmente, quando se trata da aplicação de recursos para garantir o alcance das metas, item que sofreu restrições mediante os nove vetos presidenciais”, sendo que destes quatro foram para as metas relacionadas a educação superior e os outros cinco

para os demais níveis de ensino. A análise do documento final permite compreender e reafirmar que a educação, assim como os demais setores, seguiu o modelo político e econômico vigente no país, atendendo os interesses do neoliberalismo em que o governo propõe ações que visam sanar dificuldades e concomitantemente limita sua participação, comportamento este que não colabora para que os objetivos que ele mesmo propõe sejam alcançados.

Seguindo a linha do tempo, em 2010 foi realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE). Gentili e Strubin (2013) ressaltam a importância que a CONAE teve neste período possibilitando espaço para que diferentes setores da educação pudessem se integrar e formular juntos as novas estratégias para a educação no Brasil. Para os autores, essa conexão para a elaboração de propostas pode ser vista como um grande marco para a mudança na elaboração das políticas educacionais e uma significativa conquista já que “[...] na América Latina não existem casos de experiências de deliberação e compromisso público tão amplo como o criado no marco da Conferência”. (GENTILI; STRUBIN, 2013, p. 22).

As ações foram dispostas em 20 metas e suas respectivas estratégias as quais configuraram o PNE 2011-2020. Ao designar as metas para o próximo decênio, o Governo teve como pressuposto levar em consideração as demandas levantadas como principais na sociedade, além de considerar “[...] os indicadores relativos ao patamar atual e as tendências de crescimento das diversas etapas e modalidades da educação; bem como uma projeção responsável de investimentos públicos em educação”. (BRASIL, 2011, p. 2)

O que acontece neste período é que a aprovação do plano seguinte não teve a rapidez que se esperava. Desta forma, o novo PNE que seria sequência do anterior só obteve aprovação em 2014. A lei nº 13.005/2014 determinou a aprovação do Plano Nacional de Educação, com vigência por 10 (dez) anos a contar da publicação da lei. (BRASIL, 2014c). O atual PNE se constitui como um plano diferenciado dos demais criados devido contar com a participação de instituições e pessoas ligadas a educação do país que contribuíram em sua elaboração. Esse aspecto pode ser visto como positivo pois tende a estar aproximando e tornando as ações mais condizentes com as necessidades e realidades do país. Além disso, entende-se que quando há participação, há mais envolvimento no e com o processo, o que contribuiria com o monitoramento e avaliação do plano.

Na segunda parte da lei, encontra-se o que é considerado como anexo da lei, onde constam as 20 (vinte) metas e 253 (duzentas e cinquenta e três) estratégias. As metas são os “[...] objetivos quantificados e localizados no tempo e no espaço; são previsões do que se espera fazer em um determinado período para superar ou minimizar um determinado problema”. E as estratégias são descritas como “[...] possibilidades, formas de enfrentar os desafios da meta. Devem formar um conjunto coerente de ações julgadas como as melhores para se alcançar uma determinada meta”. (BRASIL, 2014b)

No intuito de fazer um comparativo com o PNE anterior, Souza (2014, p.156), coloca que embora o novo Plano possua uma nova configuração e precise [...] assentar-se apenas em vinte decisões – distintamente do primeiro plano, que veio a ser constituído por 295 –, no cômputo geral continuam a vigorar os desafios relativos [...] à ampliação, igualmente, da oferta com qualidade do ensino superior, incluindo-se o segmento de pós-graduação [...]. (SOUZA, 2014, p. 160)

Na linha de comparações entre os dois PNEs (2001-2011 e 2014-2024) Saviani (2014) acrescenta que percebe avanços devido o último ter incorporado reivindicações históricas dos educadores. Porém ressalta que até os dias atuais os planos já elaborados permanecem como letra morta e mera carta de intenção ignoradas pelos políticos. Conforme já comentado, a participação da sociedade civil é um grande diferencial deste PNE, questão essa também levantada por Saviani (2014), em que relata a esperança de que esta colaboração diferenciada na elaboração sirva para cobranças e “[...] aumente a pressão para que suas metas, se não forem integralmente cumpridas, sejam ao menos consideradas na formulação e implementação das medidas de política educacional”. (SAVIANI, 2014, p. 231)



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em se tratando do campo educacional da Educação Superior muitas críticas e tensões estão relacionadas ao processo referente às políticas públicas. Vale a pena destacar que a situação atual dos problemas discutidos neste texto, nos remete a diversas variantes e uma única alternativa: as relações de aproximação entre o Estado e as classes dominantes.

Para Poulantzas (1980), o Estado capitalista só pode ser compreendido a partir da história das lutas políticas, pois: Recapitulando: se as relações de produção traçam o campo do Estado, este desempenha contudo um papel autônomo na formação dessas relações. Assim, a ligação do Estado às relações de produção constitui a primeira relação do Estado com as classes sociais e a luta de classes. No que diz respeito ao Estado capitalista, a separação relativa das relações criadas pelas relações de produção constitui o funcionamento organizacional de sua estrutura orgânica e revela sua ligação com as classes sociais e a luta de classes sob o capitalismo. (p. 30) No caso da reprodução do poder, o discurso do Estado é diversificado para todas as classes, no sentido de representá-las através das formas de elaboração e formulação de seus objetivos políticos, imbricados de ideologia e repressão que compõem sua concepção e ação, assim como, “o Estado tem papel constitutivo na existência e reprodução dos poderes de classe, e em especial na luta de classes, o que explica sua presença nas relações de produção” (Poulantzas, 1980, p. 44).

As experiências nos mostram por meio de estudos, que para entrarmos no engendramento das políticas educativas é importante conhecermos principalmente, a hegemonia discursiva, a colonização do vocabulário das reformas, a bricolagem (trabalho ou conjunto de trabalhos manuais, ou de artesanato) de conceitos com a intenção de dar outro sentido para o entendimento dos textos oficiais, pois os significados são propositalmente pensados para adaptarem-se aos níveis macro e micro de análise de muitas interpretações direcionadas a apenas um objetivo: evidenciar o poder do Estado Neoliberal sobre a Educação Brasileira, seja na educação escolar, seja na educação superior, como demonstra nosso estudo acima citado.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Angela da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões para reflexão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014a.

_____. Ministério da Educação. **PNE em movimento**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/perguntas-frequentes>. 2014b. Acesso dia 12 de out. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. 2014c. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso dia 25 de agosto de 2016.

_____. Ministério da Educação. **O PNE 2011-2020: Metas e Estratégias**. 2011. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf Acesso dia 10 de out. 2016.

GENTILI, Pablo. STUBRIN, Florencia. Igualdade, direito à educação e cidadania: Quatro evidências de uma década de conquistas democrática. In: GENTILI, Pablo (org). **Política educacional, cidadania e conquistas democráticas**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

SAVIANI, Dermeval. Entrevista. **Revista Retratos da Escola**. Brasília. v.8. n.15. p. 221-564. Jul/dez. 2014.

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

UNESCO. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal, 2001.



POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E ESTADO DE BEM ESTAR SOCIAL (*WELFARE STATE*)

Simone de Lima (URI – Campus Frederico Westphalen)
monydelima@hotmail.com
Dircelei Arenhardt (URI – Campus Frederico Westphalen)
dirce_lei@hotmail.com
Sílvia Regina Canan (Unisinos)
silvia@uri.edu.br

RESUMO

O trabalho tem como objetivo principal elucidar algumas indagações no que se refere às Políticas Públicas de Educação e o Estado de Bem Estar Social (*Welfare State*), assim como esclarecer a distinção entre às Políticas de Estado e Políticas de Governo, o que comumente para a grande parte das pessoas ainda é confuso, onde por vezes unificam os termos, por outras tratam de uma como sendo a outra e demonstrar as influências das Políticas Públicas de Educação, como interfere diretamente no dia a dia da população principalmente daqueles menos favorecidos, que são sempre os mais impactados por estas. O estudo foi embasado por uma metodologia de pesquisa bibliográfica, a qual adotou alguns autores clássicos como suporte às necessidades do trabalho.

Palavras-chave: Políticas Públicas de Educação. Estado de Bem Estar Social (*Welfare State*). Políticas de Estado e Políticas de Governo.

INTRODUÇÃO

Dissertar sobre Políticas Públicas principalmente as Educacionais num período em que a Educação vem sendo tratada somente como uma mercadoria barata, onde Deputados proclamam que lugar de pobre não é nos bancos universitários e o Governo dilacera a Educação Pública com medidas como a PEC55, requer uma certa coragem, talvez inclusive um pouco de esperança. Mas, não podemos apenas esperar pelo *Welfare State*, ou sonhar com as Políticas de Estado ideais, precisamos defender nossos direitos e não consentir com as decisões impostas, como sendo a solução ideal.

Inicialmente, o autor partiu do princípio e de maneira bem clara, apresentar-se-á o conceito aberto de Política Pública, que nada mais é do que tudo aquilo que o governo faz ou deixa de fazer, resultando em impactos com suas ações ou omissão dessas ações. Com isso, pode-se afirmar que todas as medidas tomadas pela administração pública sejam em nível federal, estadual ou municipal com a intenção de obter resultados coletivos são Políticas Públicas. Assim sendo, as Políticas Públicas são o meio de ligar o Estado com as Leis. Nessa perspectiva, conforme apresenta Oliveira:

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistente, com incidência em setores mais amplos da sociedade. (2011, p.329).

Dessa forma, todo indivíduo teria direito desde o seu nascimento a um conjunto de direitos que deveriam ser fornecidos e inclusive garantidos através do Estado ou indiretamente por meio dele. Alguns desses direitos incluíam a educação em todos os níveis, a assistência médica gratuita, o auxílio ao desempregado, a garantia de uma renda mínima, recursos adicionais para a criação dos filhos, dentre outros.

Lamentavelmente no Brasil o “Estado de Bem Estar Social” (*Welfare State*), não saiu do papel embora a CF88 teve por intenção primordial constituir a República Federativa do Brasil em Estado Democrático e Social, o qual, para além do sentido apenas político do termo, nos remete a uma verdadeira estrutura jurídica embasado em princípios garantidos de direitos que amparam um “Estado de Bem Estar Social”. Este Estado é colocado como

responsável da promoção social e coordenador da economia. Portanto, no “Estado de Bem Estar Social” cabe ao Estado assegurar serviços públicos e proteção à população.

A própria Constituição Federal traz os direitos sociais encontrados no seu art. 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.” Para Habermas (2000), uma sociedade democrática seria então uma que apresenta disposição para criação de consensos parciais, com base na argumentação. A vida democrática depende da vitalidade de uma esfera pública para ademais do Estado, que torna tema a agenda política em relação à qual o Estado deve reagir. Onde sua tradução para códigos mais disciplinados seria feito através do Direito. Pois todos os homens tem capacidade de palavra, todos têm interesses e todos imaginam o futuro: a razão democrática deve cultivar e promover o diálogo entre esses sujeitos a fim de gerar entendimentos universais para nortear as relações sociais e o poder. (Habermas, 2000).

Passamos agora ao foco mais particular, quanto as Políticas Públicas especificamente Educacionais, ponto central deste estudo.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

No que tange exclusivamente às Políticas Públicas Educacionais, à Educação é um direito de todos e um dever do Estado, efetuado como garantia do ensino fundamental obrigatório e gratuito, objetivando o desenvolvimento das pessoas, prepará-las para o exercício da cidadania e a qualificação destas para o trabalho.

Quanto ao que se refere aos estudos voltados à Gestão Democrática, estes se destacaram na área educacional, procurando dar conta das reflexões e das iniciativas que objetivavam o apresentado nos princípios constitucionais referentes à educação e, por conseguinte à Lei de Diretrizes e Bases (LDB 96). Neste sentido, conforme nos apresenta Oliveira:

Ao final do governo FHC, a educação no Brasil vivia um processo fragmentado de gestão, contendo uma profusão de programas sociais e educativos que buscavam atender a públicos focalizados, revelando grande dispersão de políticas temporárias que se afirmavam mais como políticas de governo que de Estado, cujas bases institucionais de controle social não estavam definidas. (2011, p.327).

Mas, ainda no primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003) a revolução na esfera Educacional foi iniciada através de uma Política Pública Educacional que mudou e mesmo sendo reduzida continua mudando a vida de muitos jovens e adultos que não tinham a possibilidade de chegar ao ensino superior, me refiro ao PROUNI (2004) institucionalizado em 2005 pela Lei nº 11.096, SISU (2009) e FIES (2010).

Claros exemplos de Políticas Públicas Educacionais que contribuíram na elevação dos níveis de escolaridade da nação, que devem ser mantidos e melhorados e não sufocados com cortes e uma PEC congelando os repasses, ou mesmo através da Reforma imposta ao Ensino Médio.

Conforme apresenta Saviani, (2007, p. 3) “o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes”. Ou seja, a influência crescente das ações mercadológicas voltam fortemente atuantes nas escolas.

CONCLUSÕES

Diante de tudo isso, pode-se notar que diversas Políticas Públicas sejam elas de Saúde, Sociais ou Educacionais, Políticas Públicas de Estado são massacradas pelas trocas de poder, no qual mesmo sendo uma Política



Pública que venha surtindo efeitos, ocorre uma descontinuidade das Políticas Públicas, isto é uma marca forte do modelo Político Brasileiro.

Atualmente, a cultura pelas Políticas de Governo vem ganhando forças e deixando por terra as Políticas de Estado. Segundo Sousa Santos (2000), a luta por Políticas Públicas nada mais é que uma luta contra-hegemônica, ou anti-hegemônica, reforçando que se o povo fizesse ideia da força que tem, seria imbatível, caso se unisse.

Nas leituras que temos realizado parece possível que as Políticas Públicas as quais emergiram de lutas através dos movimentos sociais vão ao encontro do pensamento de redistribuição de riquezas, o que ainda é um grave problema nacional.

Nessa mesma perspectiva afirma Silva, (2016, p.56) “Por isso, as políticas públicas devem ser interpretadas como um processo que não têm um fim em si mesmo”. O que contempla o grau de amadurecimento da democracia, preparando o povo para a cultura de participação e controle do poder público, contra os golpes do poder e restrições impostas a alguns para beneficiar outros. A Educação jamais deve deixar de ser uma prioridade, principalmente na esfera pública onde alcança os menos favorecidos.

Com todo o exposto fica evidente que carecemos de Políticas Públicas de Estado, tanto Educacionais como também as demais, mas no caso da Educação, ela será responsável pelas próximas gerações. Nesta perspectiva, segundo Oliveira:

As dimensões do Brasil e o desenho institucional conferido pelo sistema federativo em vigor, somados aos desafios urgentes de reduzir significativamente as desigualdades sociais e consequentemente educacionais, indicam que essa estratégia demanda Políticas de Estado. (2011, p. 335).

Ou seja, necessitamos de Políticas de Estado e com certa urgência, diga-se de passagem, estamos andando na contra mão de nossas prioridades fundamentais e enquanto isso persistir, são os que mais necessitam que estão sendo mais afetados e consequente prejudicados.

Através dessas ações, com o enfraquecimento na hegemonia em classes até então controladoras do poder por meio de algumas brechas geradas através dos movimentos sociais e com a efetiva participação popular voltaremos ao rumo tão desejado. É fundamental que os cidadãos estejam mais vinculados nas decisões que podem exercer através da Participação Social, pois como menciona Silva, (2016, p.56).

Quando estes percebem a força do Estado que tem de fato caráter público, mobilizam-se para participar, qualificam suas participações e passam a lutar mais e compartilhar o poder do que tomá-lo. Trata-se, portanto de um modo de concretizar a democracia republicana para os atores das classes populares.

Finalmente, quando todo conjunto for realizado, chegar-se-á ao tão esperado amadurecimento da democracia Brasileira e ao tão sonhado Estado de Bem Estar Social (*Welfare State*), porém essa caminhada ainda está longe de ter suas metas alcançadas.

REFERENCIAS

BRASIL. **Constituição Federal**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em fevereiro de 2017.

_____. **O Brasil da Mudança**. Disponível em: <http://www.brasildamudanca.com.br/educacao/sisu>. Acesso em fevereiro de 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Das Políticas de Governo à Política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira**. Campinas: 2011.



HABERMAS, Jurgen. **Conhecimento e interesse**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2000.

SAVIANE, Dermeval. **O ensino de resultados (Entrevista)**. Folha de São Paulo. São Paulo: Caderno Mais, 2007.

SILVA, Enio Waldir da. **Políticas Públicas e Cultura Democrática das Classes Populares**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

SOUSA SANTOS, Boaventura de (Org.). **Democratizar a democracia**. Os caminhos da democracia participativa. São Paulo: Cortez, 2000.



POSSIBILIDADES E IMPACTOS DO DESEMPENHO ACADÊMICO NO EXAME NACIONAL DO ENSINO SUPERIOR (ENADE) PARA A AÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE EM LAGES/ SC – 2004 A 2014

Rita de Cássia Bleichvel (Facvest)

ritableichvel@gmail.com.br

Maria Aparecida Monteiro Silva (Instituto Ideia)

mariahmoposil_@hotmail.com

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar as reais possibilidades e impactos do Exame Nacional do Ensino Superior (ENADE) no sentido da reavaliação correspondente à formação docente universitária e conseqüentemente, desempenho acadêmico. A pesquisa foi realizada através de abordagem qualitativa, no formato de estudo de caso, por se tratar da especificidade da centralidade das ações e significados que as mesmas trazem para o contexto universitário em relação à avaliação externa. E assim, os instrumentos foram a entrevista semiestruturada, o questionário de questões abertas e consultas em registros do Enade que já estão publicados e fizeram parte como dados legais, retirados de sítios oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para o levantamento dos resultados de 2004 a 2014. Os instrumentos da pesquisa foram aplicados para coordenadores/as, professores/as docentes e acadêmicos/as de três instituições de ensino superior. A relevância desta pesquisa se justifica pela dimensão das proporções que a Avaliação Nacional assumiu no contexto universitário, tanto no que diz respeito à análise dos resultados divulgados pelo Ministério da Educação/INEP, quanto ao destaque que a mesma possui em relação à formação docente universitária. Os resultados da pesquisa demonstraram que as reais possibilidades e impactos da formação docente estão pouco relacionados ao desempenho acadêmico do Enade, enquanto avaliação de amplitude nacional.

Palavras-chave: Desempenho acadêmico. Exame Nacional do Ensino Superior (ENADE). Formação docente universitária.

INTRODUÇÃO

A formação docente, nos dias atuais tem sido marcada por constantes construções de saberes, muitos advindos de práticas configuradas em uma cultura profissional baseada em conhecimentos teóricos tradicionais, que no contexto do ensino superior, precisam ser revistas. São mudanças e exigências que acontecem em rápidos espaços de tempo, que na maioria das vezes, o/a docente necessita redimensionar suas atividades para compreender e acompanhar as transformações do cotidiano e principalmente, no quesito da avaliação do ensino superior.

Em relação ao problema que esta pesquisa trata sobre as reais possibilidades e impactos do Exame Nacional do Ensino Superior (ENADE) no sentido da reavaliação correspondente à formação docente universitária e conseqüentemente, desempenho acadêmico, o mesmo está inserido em estudos relacionados à formação docente universitária no Brasil que são bastante escassos. Diante do exposto, é importante analisar a respeito do Enade, que foi instituído no artigo 5º, da Lei nº 10.861/2004, que caracteriza em seu parágrafo 1º:

§ 1º O Enade aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento. (BRASIL, 2004, p. 4)

Pelas questões abordadas, a avaliação externa no ensino superior tem se tornado alvo de discussões por se tratar de um elemento basilar no percurso de todo o processo de formação universitária dos/as docentes, como ponto de referência para as transformações das práticas tradicionalmente utilizadas nas instituições de ensino superior. Porém, desarticulação, falta de interação e desconhecimento do processo de avaliação externa tornam os resultados inapropriados para a identificação de ajustes e reflexões voltadas para a tomada de novas decisões. Pois, é o que reafirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de graduação, as quais abrem proposições de forma legal para a mudança e atualização, politicamente adequadas ao que se espera para uma sociedade que busca aliar conhecimento científico e trabalho.

Nesta perspectiva, a relevância desta pesquisa se justifica pela dimensão das proporções que a Avaliação Nacional, o Enade assumiu no contexto universitário, tanto no que diz respeito à análise dos resultados publicados pelo Ministério da Educação/MEC referentes às instituições de ensino superior que participam das edições dessa avaliação externa, quanto à centralização e importância que a mesma possui em relação aos investimentos em Educação. No entanto, torna-se necessário compreender os reais objetivos dessa avaliação externa inserida na ação e formação docente para o ensino superior.

DESENVOLVIMENTO

A pesquisa de campo realizada para esta pesquisa foi a do tipo estudo de caso, desenvolvida através de abordagem qualitativa, por se tratar de um assunto que propõe análise da centralidade das ações e significados que as mesmas produzem no contexto universitário em relação à avaliação do Enade e a formação docente no ensino superior. Dessa maneira, foram utilizados os registros do Enade que já estão publicados e fizeram parte como dados legais, retirados de sites oficiais do INEP para o levantamento dos resultados de 2004 a 2014. E também, nos instrumentos de pesquisa, a entrevista semiestruturada foi aplicada com os/as coordenadores/as e o questionário com questões abertas, para os/as professores/as e acadêmicos/as.

Neste contexto, para Sobrinho e Balzan, a universidade e a sociedade precisam discutir as demandas e múltiplas contradições em busca de respostas para seus questionamentos, pois:

A avaliação é categoria imprescindível dessa produção contínua da universidade. A instituição precisa saber, de forma permanente e integrada, quais são os valores dominantes nas suas atividades de ensino, pesquisa e extensão e nas suas práticas administrativas. Ela precisa exercer continuamente os seus julgamentos de valor a respeito da finalidade de seu trabalho sistemático e das relações que tecem o conjunto. (SOBRINHO; BALZAN, 2005, p. 33)

Dessa forma, analisamos a lógica de divulgação dos resultados do Enade que se propaga de maneira progressiva, mesmo diante do sucesso de muitas práticas avaliativas em algumas universidades, que ressaltam a importância de uma educação que não seja apenas classificatória para que possamos participar e contribuir com o processo avaliativo no ensino superior. E dentro desta questão, em que a sociedade como um todo, busca através das demandas externas, sociais, políticas, econômicas, científicas, entre outras, um determinado “conceito”, embora cercado de incoerências, mas incorporado ao meio acadêmico a importância de inserção científica orientada pelas políticas públicas.

Nessa lógica, Almeida & Pimenta comparam que o percurso formativo nos dias atuais é como um supermercado, onde as disciplinas estão dispostas nas prateleiras e de acordo com a decisão pessoal dos/as docentes ou departamentos, elas são ministradas. No entanto, em relação à carreira acadêmica destes/as, a urgência nas publicações, menosprezando a formação tanto dos acadêmicos/as, quanto do contexto universitário e finalmente, é grande a preocupação das instituições universitárias e docentes a respeito do número de publicações que se precisa obter para garantir o bônus do prestígio e da sobrevivência intelectual. As autoras destacam que é preciso:

[...] criar as condições que tornem possível esse processo; determinação em caminhar rumo a uma cultura de colaboração; concepção de formação ligada à prática docente e que compreenda a inovação e a formação como elementos complementares da organização da política formativa; apostar em ações que tenham relação com a qualidade da docência, potencializando e gerando interesses pela melhora do ensino; gerar os elementos condicionantes capazes de integrar em uma mesma política as atuações sobre avaliação, desenvolvimento profissional e inovação. Com isso, argumentamos em favor de uma real valorização do empenho na formulação de políticas institucionais de formação, estáveis e permanentes, voltadas para o aprimoramento da atividade de ensinar, compreendida como um dos componentes essenciais para assegurar a qualidade do trabalho na universidade contemporânea. (ALMEIDA & PIMENTA, 2014, p. 9-10)



As autoras destacam em suas análises a importância sobre essas experiências e reconhecem que as políticas de avaliação do desempenho acadêmico (ENADE) precisam estar articuladas com as políticas de formação, valorização e a estabilidade profissional. Entretanto, definem três principais diretrizes para o ensino superior: valorizar a qualidade formativa dos/as discentes no ensino de graduação e as condições da docência, as questões sobre inclusão social para estudantes de escolas públicas e a ampliação de vagas, que essencialmente, podem fazer a diferença no contexto universitário em estamos vivendo atualmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os discursos na área educacional, no ensino superior brasileiro, nos dias atuais, são insistentes a respeito da formação docente, porém o assunto dessa pesquisa tratou da especificidade da formação universitária em relação à problemática do desempenho acadêmico que está no centro das discussões das avaliações externas, o Enade. Por essa razão, a temática passa por questões confusas e também, pela sua sistemática que se embrenha cada vez mais nas instituições de ensino superior, mas as informações seguem o curso do complexo sistema avaliativo e se desencontram a todo o momento por serem questionáveis dentro da lógica da construção do conhecimento social.

Portanto, de acordo com a análise das reais possibilidades e impactos do desempenho acadêmico no Exame Nacional do Ensino Superior (ENADE), no sentido de reavaliação da ação correspondente à formação docente universitária e conseqüentemente, a formação acadêmica, na última década, através dos dados da pesquisa constatamos que é imprescindível a participação das instituições para que avancem nesse sentido, abrindo espaços para discussões e estratégias formativas, pois, questionar o desempenho acadêmico perpassa por conhecimentos específicos em uma trajetória crescente de aprendizagens significativas, que surgem também, das possibilidades relacionadas ao Enade é que serão propostas ações, no sentido de melhorar o desempenho acadêmico e a reavaliação da formação docente universitária. Pois, no quesito formação docente restringe-se apenas ao Conceito Preliminar de Curso (CPC) que trata do assunto somente na composição do conjunto, ou seja, a avaliação do desempenho dos/as acadêmicos/as, a infraestrutura, os recursos didáticos e corpo docente, no entanto, sem propostas definidas para a formação docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. SINAES. ENADE. **Manual do ENADE 2013**. Brasília, DF. 2004 - 31 de maio de 2013. 117p. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/manual-doenade>>. Acesso em 24 de março 2015

SOBRINHO, José D.; BALZAN, Newton C. (Orgs). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

ALMEIDA, Maria I. de & PIMENTA Selma G. **Pedagogia universitária – Valorizando o ensino e a docência na universidade**. - Revista Portuguesa de Educação, vol.27, n. 2, Braga/jun. 2014. - ISSN 0871-9187 Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872014000200002&lang=pt>. Acesso em 13 de setembro 2015.



PRODUTIVISMO ACADÊMICO NAS PESQUISAS DE ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Thales Fellipe Guill (Unoesc)

thalesguill@yahoo.com.br

Maria de Lourdes Pinto de Almeida (Unoesc)

malu04@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo realizar o levantamento da produção científica referente ao GT 11 de Educação Superior e sua gama de artigos e trabalhos publicados. Avaliamos 10 (dez) publicações, as quais foram obtidas através de acesso aos seguintes banco de dados: *Scielo*, Capes Periódicos, Capes Banco de Teses e Dissertações, e Biblioteca Virtual da Unicamp. Esse trabalho é fruto de uma pesquisa realizada no mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC-SC. A pesquisa foi realizada de forma bibliográfica, de natureza histórico-crítica, sendo uma revisão de literatura que aborda de uma forma ou de outra a problemática do produtivismo acadêmico que se estabeleceu em nossa área de estudos mediante as diversas reformas impostas aos pesquisadores e instituições.

Palavras-chave: Produção científica em Educação Superior. Educação Superior. Pesquisa Acadêmica.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho caracteriza-se por ser um recorte de uma pesquisa realizada no mestrado acadêmico em educação, com objetivo apresentar a análise de dados referentes às publicações encontradas durante o mapeamento do conteúdo produzido que tenha relação com nosso tema de pesquisa, assim poderemos nos situar de forma precisa no atual estado do conhecimento, construindo assim uma base teórica sólida para o desenvolvimento da nossa pesquisa.

Toda pesquisa tem seu início em uma questão, e para responde-la é preciso primeiro buscar essa base de discussões e análises já trabalhadas, pois justamente nesse trabalho estamos primando por desenvolver um conteúdo problematizante ainda pouco explorado.

Demonstraremos os dados através de uma tabela a qual contará com as palavras chaves utilizadas durante a busca nas bibliotecas virtuais, o número de trabalhos encontrados em cada uma delas, bem como o número final de trabalhos selecionados para análise documental.

DESENVOLVIMENTO

A fim de realizarmos esse mapeamento, apresentaremos os resultados e análises de uma vasta pesquisa realizada nas seguintes bases de dados online; *Scielo*, Capes Banco de Teses e Dissertações, e IBCT. Para conseguir direcionar a busca de maneira mais assertiva, fizemos uso de palavras chaves, todas originalmente pensadas com a finalidade de ajudar a centralizar a discussão em torno do nosso objeto de estudo, sendo elas as que seguem; “Produção do conhecimento científico” “pesquisa em educação superior” “políticas de educação superior 2001 2016” “produtivismo acadêmico” “ANPEd”.

Os documentos encontrados mediante esta busca nos bancos de dados utilizando as palavras chaves são variados, publicações científicas tais como dissertações de mestrado, artigos, teses de doutorado e trabalhos de conclusão de curso. Durante essa busca também foram utilizados filtros por meio da busca avançada, ligando a palavra principal a alguma extensão que poderia nos levar a um documento com informações mais concisas referente ao tema de interesse.

A fim de demonstrar os resultados dessa pesquisa, disponibilizamos o “Quadro 01 – Quadro geral de pesquisa” que segue abaixo, no qual os números podem ser analisados de forma pragmática e objetiva.

Quadro 01 - Quadro geral de pesquisa

PALAVRAS-CHAVE	IBICT			SCIELO			CAPES DISSERT.			CAPES PERIOD.		
	PC	BA	Selec	PC	BA	Selec	PC	BA	Selec	PC	BA	Selec
Produção do conhecimento científico	1261	6	2	1	2	1	128	59	3	504	43	3
Pesquisa em educação superior	0	78	0	20	10	2	0	47	1	1181	120	4
Políticas de educação superior 2001 2016	44	43	2	403	45	3	69	13	1	500	44	4
Produtivismo acadêmico	11	3	1	6	0	3	18	52	1	39	39	6
ANPED	452	38	1	21	21	3	191	50	2	82	50	2

Fonte: Elaborado pelo autor.

Considerando a busca apenas pelas palavras-chave (PC) diretamente e entre aspas, o total de arquivos encontrados nas bases foi de 4931 (quatro mil novecentos e trinta e um) publicações diversas, porém grande maioria de outras áreas de conhecimento, tais como biologia, medicina, sociologia, filosofia, por tanto não possuem relação direta com o tema pesquisado em questão.

Devido ao grande número de artigos encontrados e que não se mostram úteis ao debate em questão, aplicamos filtros diversos os quais por sua vez direcionam a busca de uma forma muito mais específica, por exemplo com filtros como “ANPED”, “Educação”, “produtivismo”, bem como filtros por período temporal específico nos sites que o permitem fazer-lo. Com a utilização desses filtros conseguimos diminuir o total de artigos encontrados para 763 (setecentos e sessenta e três), dos quais após uma cuidadosa análise, foram selecionados 45 (quarenta e cinco) para realizar nosso aprofundamento e debate teórico.

Observando que o número de publicações encontradas ainda sim se mostra elevado, ao nos aprofundarmos em seus conteúdos, realizando as análises a priori por meio de seus resumos e conclusões, buscamos objetivar nossa análise em um total de 10 produções diretamente ligadas ao nosso tema de debate, seguindo o quadro abaixo com suas respectivas informações:

Ano	Autor	Título	Instituição	Caracterização	Descriptor
2005	Alceu Ravello Ferraro	A ANPED, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação	Escola Superior de Teologia, São Leopoldo (RS)	Artigo	“ANPEd”, “Educação” e “Pesquisa”
2009	Ana Lúcia Felix dos Santos Janete Maria Lins de Azevedo	A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico	Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação	Artigo	“Pesquisa”, “educação” e “Políticas Públicas”
2009	Maria Malta Campos	Para que serve a pesquisa em educação	Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação	Artigo	“pesquisa”, “educação” e “ensino superior”
2007	Sandra Zákia Sousa, Lucídio Bianchetti	Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPED	Universidade de São Paulo / Universidade de São Paulo	Artigo	“ANPEd”, “Ensino Superior” e “Pesquisa”.
2014	Marcia Hespagnol Bernardo	Produtivismo e precariedade subjetiva na universidade pública o desgaste mental dos docentes	Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas	Artigo	“produtivismo”, “pesquisa” e “educação”



2012	Alceu Ravello Ferraro	Quantidade e qualidade na pesquisa em educação na perspectiva da dialética marxista	Universidade Federal do Rio Grande	Artigo	“Pesquisa” e “Educação”.
2013	Ricardo Bianconi	Produção científica sobre políticas de educação superior no Brasil para a modalidade a distância– 2003 a 2010	UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO	Dissertação	“Produção científica” e “ANPEd”
2009	Antonio Ozaí da Silva	Produtivismo no campo acadêmico: o engodo dos números	Revista Espaço Acadêmico	Artigo	“Produtivismo” e “Educação”
2013	Vanessa Maria de Oliveira Borges, Edson Tomaz de Aquino	Ensino superior a ordem do capital internacional	Centro Universitário Jorge Amado - UNIJORGE	Artigo	“Ensino Superior” e “Pesquisa”
2014	Chaiane de Medeiros Rosa	Marcos Legais e a Educação Superior no Século XXI	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP	Ensaio	“Educação Superior” e “Políticas Públicas”

Com esse material selecionado, podemos partir para suas respectivas análises e reflexões acerca do conteúdo apresentado e como esse vem a contribuir com nosso tema de pesquisa de forma pontual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nessas análises e constatações, podemos chegar a várias conclusões, a que mais se revela impactante na produção do conhecimento é o estímulo ao produtivismo acadêmico que vem disseminando-se pela área a partir da década de 90. Esse produtivismo acaba transformando docentes e pesquisadores em simples operários, que para não perderem pontos, ou ficarem estagnados em suas carreiras, acabam participando de um sistema que eles mesmos criticam, vivendo para publicações que em grande parte acabam sendo apenas conteúdo revisado ou reaproveitado e pesquisas já exaustivamente exploradas.

Também foram levantados aspectos históricos da ANPEd e como ela vem trabalhando para impactar de forma positiva nosso cenário acadêmico de pós-graduação a pesquisa, fatos históricos revelam que a associação vem atuando de forma constante e se reinventando conforme as novas demandas sociais se revelavam.

Agora cabe a nós verificar se esse produtivismo exacerbado imposto pelo capital internacionais e adotado pelos órgãos nacionais de regulamentação está impactando na qualidade final dos projetos publicados durante as reuniões anuais da ANPEd, para assim ficar evidenciado onde a mudança precisa acontecer, dessa maneira contribuindo para uma solução futura quanto ao conteúdo das pesquisas realizadas atualmente.



TRABALHOS APRESENTADOS NA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED) NO GT DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (2010 A 2015)

Thales Fellipe Guill (Unoesc)
thalesguill@yahoo.com.br
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (Unoesc)
malu04@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar os dados apresentados no GT-11 de Educação Superior nas últimas cinco reuniões nacionais realizadas pela ANPED. É fruto de uma pesquisa realizada no mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC-SC. Foi feito um levantamento de toda a produção do GT 11 de comunicações orais e apresentação de pôsteres. Essa pesquisa procura abordar de forma pragmática as tendências de produção científica, a fim de verificar o rumo e a finalidade presentes nos trabalhos publicados. A metodologia utilizada para análise foi a histórico-crítica. Vale a pena ressaltar que após de um exaustivo levantamento ano a ano, construímos tabelas para possibilitar o aprofundamento da problemática que envolve esta investigação.

Palavras-chave: Produção científica em Educação Superior. Educação Superior. Pesquisa Acadêmica.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho caracteriza-se por ser um recorte de uma pesquisa realizada no mestrado acadêmico em educação, com objetivo apresentar a análise de dados referentes às publicações do GT 11 da ANPED em suas últimas cinco reuniões nacionais, com relação aos seguintes aspectos: a) a diferença entre o número de publicações de doutores e mestres; b) as universidades com maior presença nas reuniões nacionais; c) quais regiões apresentam maior participação; e d) quais foram os maiores financiadores de pesquisas.

O problema deste estudo está centrado na questão dos assuntos abordados nos trabalhos do GT 11 da ANPED e como o produtivismo acadêmico afeta o nosso modo de fazer pesquisa: há de fato uma abordagem que priorize novas tendências, trabalhos mirando questões contemporâneas e ainda pouco trabalhadas, ou o que está sendo publicado trata-se de uma extensão de trabalhos já exaustivamente debatidos?

A ANPED apresenta seus primeiros sinais de formulação e idealização em 1976, pensada inicialmente como sistema autorregulador e institucionalizante das políticas de pós-graduação pela CAPES (CARVALHO, 2001).

Conforme destaca Fávero (2002, p. 116) o GT Educação Superior um dos primeiros grupos criados, “realizou seu primeiro encontro na 5ª Reunião Anual, em 1982, com as seguintes preocupações”: a) Atribuir tarefas inerentes ao foco temático do grupo de trabalho dos membros participantes da associação e com isso viabilizar a consolidação do GT; b) definir seus trabalhos para curto e médio prazo, discutindo sobre a inscrição de trabalhos para a reunião do ano.

DESENVOLVIMENTO

Para o levantamento das informações e início da análise, utilizamos o conteúdo disponível no próprio *site* da instituição, o qual disponibiliza todos os trabalhos publicados em suas reuniões anuais de forma padronizada. Os dados escolhidos foram:

- Número de trabalhos publicados
- Regiões do Brasil com maior participação nos eventos
- Nível de titulação pelo qual o trabalho foi desenvolvido
- Número de trabalhos financiados

A Tabela 1 apresenta o quadro referente ao ano de 2010

Tabela 1: dados do ano de 2010

Localização				
Sul	Sudeste	Centro-oeste	Norte	Nordeste
0	7	5	1	0
Trabalhos completos por titulação				
Doutorado		Mestrado		Misto
12		0		1
Financiamentos				
CNPq	FAPESP	CAPES	UNESP	FAPERJ
2	1	2	1	1
Posters por titulação				
Doutorado		Mestrado		Misto
0		0		1

Fonte: autoria própria, a partir de dados do site da ANPED.

Podemos constatar que a região de maior predominância em publicações na reunião nacional do ano de 2010 foi a Sudeste, seguida de perto pela Centro-oeste, com a Norte tendo um artigo aprovado. Também fica clara a predominância dos trabalhos de apresentação oral realizados por doutores, pois tendem a ser trabalhos mais completos e extensos do que os pôsteres. Nesses estão também centrados em grande parte os financiamentos, totalizando sete bolsas diferentes para os 13 trabalhos completos apresentados.

A tabela 2 apresenta os dados de 2011.

Tabela 2: dados do ano de 2011

Localização Trabalhos completos				
Sul	Sudeste	Centro-oeste	Norte	Nordeste
2	9	8	2	2
Trabalhos completos por titulação				
Doutorado		Mestrado		Misto
16		2		0
Posters por titulação				
Doutorado		Mestrado		Misto
1		4		0

Fonte: autoria própria, a partir de dados do site da ANPED.

Como podemos observar, o número de trabalhos publicados foi maior do que o ano anterior, tanto nos trabalhos completos quanto na modalidade pôsteres, sendo que a tendência se mantém com relação a regiões predominantes, sendo elas Sudeste, seguida de perto pela Centro-oeste. Podemos destacar a predominância dos trabalhos completos de doutorado e mestrado nos pôsteres, seguindo assim a tendência demonstrada no ano anterior. Diferente dos demais anos analisados, nos anos de 2011 não consta nenhum financiamento destacado nas publicações, portanto, se deduz que o financiamento revelou-se mais escasso do que nos demais anos.

Continuando a análise, tabela 3 representa a reunião nacional de 2012.



Tabela 3: dados do ano de 2012

Localização				
Sul	Sudeste	Centro-oeste	Norte	Nordeste
4	7	4	1	2
Trabalhos completor por titulação				
Doutorado		Mestrado		Misto
12		0		0
Financiamentos				
CNPq		CAPES		REUNI
3		4		1
Posters por titulação				
Doutorado		Mestrado		Misto
3		0		2
Financiamentos				
FAPESP		CNPq		FAPERJ
1		1		1

Fonte: autoria própria, a partir de dados do site da ANPED.

Observando as informações expostas, podemos notar que a região Sudeste continua predominante na publicação de trabalhos, sendo que a região Centro-oeste fica no mesmo patamar da região Sul, seguidas pelas demais. O financiamento volta a estar presente nas publicações, dessa vez, tanto nos trabalhos completos quanto nos pôsteres, sendo a CAPES e o CNPq os maiores envolvidos.

Dando sequência ao estudo, a tabela 4 apresenta dados referentes a 2013

Tabela 3: dados do ano de 2013

Localização				
Sul	Sudeste	Centro-oeste	Norte	Nordeste
2	5	9	1	0
Trabalhos completor por titulação				
Doutorado		Mestrado		Misto
8		0		3
Financiamentos				
CNPq	CAPES	FUNDAÇÃO FORD	PROCAD	
1	2	1	1	
Posters por titulação				
Doutorado		Mestrado		Misto
2		3		1

Fonte: autoria própria, a partir de dados do site da ANPED.

Nesse ano podemos notar o destaque da região Centro-oeste, que possui o maior número de publicações, a região sudeste dessa vez ficando em segundo, seguida pela Sul e Norte. Com relação aos trabalhos completos, os trabalhos de nível doutorado continuam em predominância, porém, com três publicações em parceria com mestres. Os pôsteres ficaram bem distribuídos com relação à titulação, sendo que os de nível mestrado tem o maior número como de costume nessa categoria. Nota-se CNPq e CAPES presentes como financiadores, seguidos pela Fundação Ford e PROCAD.

Seguimos para nossa última tabela informativa, referente ao ano de 2015, sendo essa a primeira reunião a ocorrer em caráter bienal, portanto, no ano de 2014 não houve publicações a nível nacional, como mostra a tabela 5.

Tabela 5: dados do ano de 2015

Localização				
Sul	Sudeste	Centro-oeste	Norte	Nordeste
5	8	8	2	3
Trabalhos completor por titulação				
Doutorado		Mestrado		Misto
19		0		4
Financiamentos				
CNPq	INEP	CAPES	OBEDUC	FAPERJ
3	1	4	1	1
Posters por titulação				
Doutorado		Mestrado		Misto
1		3		0

Fonte: autoria própria, a partir de dados do site da ANPED.

A reunião nacional de 2015 é significativamente maior do que as anteriores, isso pelo fato de que as reuniões passaram a acontecer de forma bienal. No que se refere às publicações por região, tanto Sudeste quanto Centro-oeste apresentam o mesmo nível de participação, seguidos de perto pela região Sul e, logo após Nordeste e Norte. O financiamento mostra-se equivalente aos demais anos, sempre com destaque para o CNPq e a CAPES como maiores financiadores dessas pesquisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que esse estudo é apenas um recorte de uma dissertação em nível de mestrado que está sendo desenvolvida, o objetivo foi realizar o levantamento de dados apresentados no *site* da instituição para que possamos utilizá-los como base para futuros comparativos, nos quais serão abordadas as temáticas debatidas de cada trabalho, se o financiamento está sendo direcionado para assunto de interesse acadêmico ou apenas mercantil. Além disso, saber se a instituição tem promovido e incentivado o desenvolvimento de temáticas ousadas e que abordam a problemática das políticas públicas em educação superior de forma pragmática ou simplesmente estamos trabalhando para fortalecer o método padrão neoliberal de ensino superior.

As tabelas aqui apresentadas irão servir de base para o aprofundamento dessas questões que buscam respostas para a problemática que envolve a pesquisa e a produção acadêmica, a obrigação de realizar publicações cada vez mais frequentes para que seja possível manter o status do pesquisador ou alcançar alguma recompensa em sua carreira.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, José Carmelo Braz de. Origens da Anped: de instituída a instituinte. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 134-138, Ago. 2001. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a10.pdf> >. Acessado em 15 mar. 2017.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. GT Política de Educação Superior da ANPED: origem, desenvolvimento e produção. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 115-126, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a09.pdf>>. Acessado em 15 mar. 2017.



PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2001-2011) E PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024): REVISÃO DE LITERATURA

Talita Zanferari (Unoesc)
talita.zanferari@unoesc.edu.br
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (Unoesc)
malu04@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho é parte da pesquisa desenvolvida em uma dissertação de mestrado acadêmico na Universidade do Oeste de Santa Catarina. Este texto tem como objetivo delimitar o campo do conhecimento científico sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2011) e Plano Nacional de Educação (2014-2024) nos acervos da área da educação com recorte temporal de 2001 a 2016. A pesquisa é caracterizada como bibliográfica e documental e a metodologia de investigação é a análise de conteúdo proposta por Lawrence Bardin. Como descritores, escolhemos as palavras-chave “Plano Nacional de Educação”, e a pesquisa foi realizada nos acervos *Scielo*, IBICT e Biblioteca Virtual da Unicamp. Através do debate, foi possível promover a discussão a respeito das produções sobre o importante e polêmico PNE.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação (2001-2011). Plano Nacional de Educação (2014-2024). Educação superior. Políticas educacionais.

INTRODUÇÃO

A necessidade de realizar e aprofundar estudos sobre um tema exigem que o pesquisador busque no meio científico estofo teórico suficiente para embasar suas discussões. Partindo desse pressuposto, neste trabalho tivemos como objetivo a delimitação do campo do conhecimento científico sobre o nosso tema de pesquisa desenvolvido na dissertação de mestrado do PPGEd da Unoesc Joaçaba, o Plano Nacional de Educação (2014-2024), especialmente as metas que se referem a educação superior.

Desta forma, a busca por produções já existentes além de possibilitar a avaliação das temáticas produzidas, possibilita complementar as discussões acerca do problema pesquisado e contextualizá-lo no universo científico. Conforme coloca Zantèn (2004), toda produção expõe algo novo, mas o conhecimento produzido só adquire validade pelo fato de ser cumulativo, ou seja, a cientificidade só pode ser garantida quando situada dentro de um campo maior de produção científica.

Para a realização da delimitação do campo do conhecimento o qual estamos nos propondo, foram investigadas produções científicas como Dissertações, Teses e artigos científicos publicados entre os anos de 2001 e 2016, nas três bases de dados virtuais: *Scielo*, IBICT e Biblioteca Virtual da Unicamp.

SOBRE A PESQUISA

Utilizando o descritor “Plano Nacional de Educação” nas três bases de dados pesquisadas, optamos por fazer a análise de quatro publicações devido as mesmas corresponderem ao nosso problema de pesquisa delimitado como: “Quais são as contribuições das metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024) referentes à educação superior para as políticas educacionais vigentes no Ministério da Educação neste terceiro milênio?”. Além disso, selecionamos estudos publicados a partir de 2001 e em língua portuguesa. O quadro 1 representa os resultados encontrados a partir desta busca.

Quadro 1 – Descritor “Plano Nacional de Educação”

	Autores	Título, Local, Ano de Publicação, tipo de produção	Palavras-chave	Autores de Referência	Procedimento de coleta de dados e abordagem metodológica
1.	AMARAL, Nelson Cardoso.	A educação superior brasileira: dilemas, desafios e comparações com os países da OCDE e do BRICS. Revista Brasileira de Educação, 2016. Artigo científico.	Educação superior; Indicadores; Percentual do PIB; Orçamento	José Marcelino de Rezende Pinto; César Mangolin de Barros; Maria de Lourdes Albuquerque Fávero; David Havey; entre outros.	Análise dos indicadores do PIB brasileiro e demais países, além de dados sobre a educação.
2.	CURY, Carlos Roberto Jamil.	Por um novo Plano Nacional de Educação. Cadernos de Pesquisa, 2011. Artigo científico	Planos Nacionais de Educação; Motivos e desafios dos Planos; Políticas Educacionais; Financiamentos da Educação;	Antônio Chizotti; José Silvério Baía Horta; Luiz Werneck Vianna; Adam Przeworski; entre outros.	Análise dos Planos Nacionais de Educação brasileiro.
3.	GOERGEN, Pedro.	Educação Superior na perspectiva do sistema e do Plano Nacional de Educação. Educ. Soc., Campinas, 2010. Artigo científico	Educação superior; Sistema Nacional de Educação; Plano Nacional de Educação; CONAE 2010; Neoliberalismo;	José Dias Sobrinho; Francisco López Segura; Valdemar Sguissardi; entre outros.	Análise das referências sobre educação superior, contidas no Documento Final da CONAE (2010).
4.	RAVAZOLI, Márcia Luzia Rossi	A expansão na Universidade Federal do Paraná e na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, antes e depois da implantação do REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e expansão das Universidades Federais). Universidade Federal do Paraná, 2011. Dissertação	Educação Superior; Políticas Públicas; REUNI; UFPR; UTFPR;	Luiz Antonio Cunha; Vera Lucia Jacob Chaves; Deise Mancebo; Regina Maria Michelotto; Cecília Maria Westphalen; entre outros;	Análise documental dos planos REUNI da UFPR e UTFPR; entrevista com responsáveis pelo REUNI das universidades.

Fonte: as autoras

O artigo *“A educação superior brasileira: dilemas, desafios e comparações com os países da OCDE e do BRICS”* foi desenvolvido por Nelson Cardoso Amaral em 2016. Com relação ao PNE, o estudo aponta altos índices de matrículas em instituições de ensino superior privadas no Brasil. Além disso, no PNE (2011-2021) o governo previa através de suas metas que o alto número de matrículas em instituições privadas aumentasse, mantendo o país neste patamar. Este cenário demonstra que dificilmente a população aumentará sua renda para ingressar na universidade particular, tornando este acesso distante e a meta novamente não atingida. De forma geral, a análise destes dados pode demonstrar a disparidade das metas dispostas nos Planos Nacionais de Educação no Brasil, além de não haver preocupação em atingir o que é proposto, mas sim em ter uma proposta, mesmo que sem eficácia. (AMARAL, 2016)

O texto intitulado *“Por um novo Plano Nacional de Educação”*, desenvolvido em 2011 por Carlos Roberto Jamil Cury trata de um debate acerca dos Planos Nacionais de Educação já desenvolvidos no Brasil. Como consideração importante encontra-se no artigo de Cury, a ideia de que os planos nacionais já desenvolvidos no Brasil sempre tiveram desafios que limitaram o sucesso dos mesmos. Desta forma, as lacunas e insuficiências encontradas entre um plano e outro, deixaram a necessidade de planejar ações que dessem conta da demanda educacional do país que nem sempre foram consideradas para a elaboração do plano seguinte. (CURY, 2011) O que o autor descreve como dificuldades nos planos anteriores também pode ser percebido no PNE (2014-2024) em que se continua a desenvolver o plano como um ideal, mas sem a preocupação em torná-lo efetivo e eficiente.

O artigo “*Educação Superior na perspectiva do sistema e do Plano Nacional de Educação*” escrito por Pedro Goergen, em 2010, traz como objetivo comentar alguns aspectos do Documento Final da Conferência Nacional de Educação - CONAE 2010, com relação a educação superior. No estudo é tratado sobre a influência dos organismos internacionais na educação superior brasileira. O que acontece neste cenário é uma dificuldade de conciliar os interesses nacionais com os internacionais, considerando que ambos assumem sua devida importância no desenvolvimento das políticas do país. É neste sentido que o Plano Nacional de Educação é citado como um planejamento de ações que visam a mediação entre estes dois interesses. (GEORGEN, 2010). O Plano Nacional de Educação pode ser entendido também como o planejamento do Estado frente aos seus objetivos. Nota-se aqui a intervenção dos organismos internacionais, e as razões para que algumas metas permaneçam não atingidas em diferentes planos durante décadas.

A dissertação “*A expansão na Universidade Federal do Paraná e na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, antes e depois da implantação do REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e expansão das Universidades Federais)*” foi desenvolvida por Márcia Luzia Rossi Ravazoli. Em seu trabalho, a autora discorre sobre o histórico do Ensino Superior no Brasil desde seus primórdios até a chegada do governo Lula e criação da política REUNI. (RAVAZOLI, 2011). O que se conclui neste estudo é o ensino superior tem uma longa história com viés elitista, e que no governo Lula, a política pública desenvolvida com foco na reestruturação do ensino superior público, fez amenizar as dificuldades de acesso tornando-o mais democrático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto tivemos como objetivo delimitar o campo do conhecimento científico referente ao PNE anterior e o atual realizando uma revisão de literatura em acervos científicos da área da educação. O *Scielo* é considerado um importante acervo virtual que oferece artigos científicos de diferentes revistas nacionais e internacionais. Já o IBICT dispõe de dissertações e teses desenvolvidas nas pós-graduações *scripto sensu* do país. E por último, optamos pela biblioteca virtual da Unicamp devido a relevância e importância que esta universidade tem no Brasil, além da qualidade dos cursos e respectivamente dos estudos desenvolvidos na área da educação.

Para busca dos dados seguimos o recorte temporal de 2001 a 2016, o qual consideramos adequado para a busca de informações pertinentes ao problema desta pesquisa, cuja categoria norteadora é PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.

Consideramos de suma importância esta etapa do desenvolvimento da pesquisa pois além de nos possibilitar visualizar os caminhos e fundamentos teórico-metodológicos já percorridos por outros autores que estudam o tema, o exercício permitiu a checagem da produção do conhecimento com foco em nosso problema de pesquisa.

Desenvolver estudos para o campo da educação superior, de certa forma se justifica com a afirmação que Carmo et al (2014, p. 305) sugerem: “Em acompanhamento ao desenvolvimento econômico registrado no País, o ensino superior atraiu o olhar de toda a sociedade brasileira nos últimos anos”. As novas políticas públicas desenvolvidas no Brasil que provocaram a democratização deste ensino trouxeram um novo rumo as oportunidades de formação no ensino superior.

Conforme Almeida et al (2015, p.7) o papel da universidade se centra na perspectiva de “[...] promover um desenvolvimento conjunto e auto-sustentado. É a partir dela que se pode articular um amplo programa de Pesquisa & Desenvolvimento que contemple os mais variados interesses sociais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de et al (org.). Educação superior iberoamericana: uma análise para além das perspectivas mercadológicas da produção de conhecimento. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: **CLACSO**, 2015.

AMARAL, Nelson Cardoso. A educação superior brasileira: dilemas, desafios e comparações com os países da OCDE e do BRICS. **Revista Brasileira de Educação** v. 21 n. 66 jul.-set. 2016.

CARMO, Erinaldo Ferreira et al. Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. **Rev. bras. Estud. pedagog. (online)**, Brasília, v. 95, n. 240, p. 304-327, maio/ago. 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Por um novo Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, v.41, n.144, set./dez.2011.

GOERGEN, Pedro. Educação Superior na perspectiva do sistema e do Plano Nacional de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 895-917, jul.-set. 2010.

RAVAZOLI, Márcia Luzia Rossi. **A expansão na Universidade Federal do Paraná e na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, antes e depois da implantação do REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e expansão das Universidades Federais)**. 2011. 134p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

ZANTEN, Agnès Van. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. **Perspectiva**, Florianópolis, v.22, n.01, p. 25-45. Jan/jun. 2004.



EIXO TEMÁTICO 3

ACCOUNTABILITY EM EDUCAÇÃO



ITINERÁRIOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: NA BUSCA PELA GARANTIA DO DIREITO UNIVERSAL DE 0 A 5 ANOS

Daniele Vanessa Klosinski (EMEF Cristo Rei)
daninessa_604@hotmail.com

RESUMO

O atendimento de crianças de 0 a 5 anos em escolas de Educação Infantil vem sendo entendido pela sociedade como o reconhecimento e garantia do direito das crianças enquanto cidadãs, assim como um investimento necessário ao seu desenvolvimento. O principal objetivo deste trabalho foi retomar historicamente as políticas para a Educação Infantil com o foco voltado a partir da Constituição Federal de 1988, destacando os principais avanços políticos nesta etapa da Educação Básica, a partir de documentos legislativos e estudos bibliográficos, apontando seus encaminhamentos, as responsabilidades, indagando seu futuro na educação a partir do contexto educacional e político que vem se desenhando em nosso País.

Palavras-chave: Infâncias. Educação infantil. Políticas educacionais. Direito à educação.

INTRODUÇÃO

No contexto histórico e social do nosso país, a creche servia para oferecer um espaço de cuidados para as famílias que necessitavam trabalhar, bem como aquelas crianças que eram desprovidas de cuidados domésticos. “A creche se apresenta apenas como substituta, limitando-se a desenvolver atividades que restringem o olhar de uma criança a uma esfera muito imediata”. (OLIVEIRA, 2011, p.43). Na pré-escola, adotava-se uma concepção de trabalho muito limitada e, até individualista, demasiadamente distante do seu contexto cultural, onde as atividades desenvolvidas pouco ou nada tinham de significativo para suas experiências, acabava sendo vista como uma preparação para o ensino fundamental.

Historicamente o atendimento à infância foi fortemente marcado pelo assistencialismo do Estado, estando diretamente atrelado às questões trabalhistas das mulheres. A forte expansão urbana propiciou um aumento significativo da mulher no mercado de trabalho, não mais só mulheres que trabalham como operárias, mas também empregadas domésticas, trabalhadoras do comércio e funcionárias públicas, por consequência a busca por creches e instituições de atendimento à infância aumentou, principalmente onde atendessem o dia todo.

Com a prevalência de uma política de ajuda governamental, as escolas para crianças eram vistas e tratadas como lugares para a higiene e cuidado, ao passo que crescem os movimentos por expansão de creches, defende-se a qualidade do ensino, na superação do assistencialismo e na implementação de um processo educacional. (KUHLMANN, 2011).

DESENVOLVIMENTO

A década de 1980 foi o cenário de grandes mudanças para a Educação Infantil. As lutas pela democratização da escola pública, as pressões dos movimentos feministas e dos movimentos sociais de lutas por creche, garantiram que na Constituição de 1988 esse atendimento tivesse o seu lugar dentro da educação. A partir do Plano Nacional de Desenvolvimento formulado já no ano de 1986, passa-se a pensar em novas políticas para a creche e pré-escola. A oferta de creche e pré-escola passa a ser de responsabilidade não apenas das famílias ou das mulheres, mas também do Estado e das empresas. Sustenta-se novamente as discussões sobre a função da creche e pré-escola, pautadas no trabalho pedagógico, com vistas a um desenvolvimento cognitivo, não meramente assistencialista/compensatório. (OLIVEIRA, 2011).

À vista disso, a creche é legitimada como extensão do direito universal da criança de 0 até 6 anos, com a promulgação da Constituição Federal Brasileira (1988), onde a criança passa a ter o seu espaço de aprendizagem

na Educação Infantil, complementar à educação familiar. Na qual a família, a sociedade e o poder público devem respeitar e garantir os direitos das crianças. A partir dessa Constituição a criança e a infância passam a ser reconhecidas por direito, em detrimento dessas, o seu desenvolvimento parece de um espaço adequado de cuidado e aprendizagens significativas. O Estado deve promover políticas públicas que proporcionem aos pais e suas crianças espaços educativos de creches e pré-escolas como determina a Constituição em seu artigo 208, parágrafo IV a garantia da “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de Idade”.

A cada passo uma conquista para a infância e seu espaço dentro da sociedade. A década de 1990 traz avanços importantíssimos para a Educação Infantil, ao iniciar pelo o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, lei federal nº 8.069/1990, a qual busca garantir os direitos da criança e do adolescente, explicitando os princípios das políticas de atendimento a estes, consolidando-se a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei nº 9.394, a qual vai estruturar a diretriz educacional do País.

A partir de então a Educação Infantil passa a ser um direito de toda a criança brasileira e o dever do estado ofertá-la, a LDB em seu Artigo 29 estabelece:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB, 9394/96, Art. 29)

A nova LDB reestrutura a educação brasileira, determinando a obrigação de cada esfera de governo. A Educação Infantil fica como responsabilidade dos municípios como consta no Artigo 11 - “Os Municípios incumbir-se-ão de: V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas [...]”. Nesse contexto as discussões sobre políticas para a infância começam a tomar outras proporções, principalmente nas questões de acesso as creches e pré-escolas e sobre a qualidade na oferta da Educação Infantil. Trago essa discussão até Zabalza:

[...] devam ser levados em consideração outros aspectos relativos às “políticas de infância” necessariamente vinculadas à atenção às mães (igualdade de oportunidades de trabalho e desenvolvimento pessoal entre os dois sexos); às famílias (para possibilitar que pais e mães com crianças pequenas possam trabalhar) e aos grupos marginalizados (para enriquecer as possibilidades de fornecer um cuidado adequado aos pequenos). Mas todas essas dimensões da atenção à infância não podem nos fazer esquecer que estamos falando do direito à criança a “receber uma educação de qualidade desde os seus primeiros anos”. Uma educação que, talvez indiretamente, possa melhorar as suas condições sociais ou familiares, mas está destinada, no fundamental, a potencializar o seu desenvolvimento global. (ZABALZA, 1998, p. 40).

As proposições de cunho pedagógico relacionadas ao papel educativo na Educação Infantil, são pautadas nas linhas gerais do cuidar e educar. As relações afetivas que se constituem dentro do espaço educativo das escolas de educação infantil supõem práticas que privilegiam os mais diversos enfoques nas questões das aprendizagens, objetivando a qualidade no processo educativo.

Espaço físico, materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliários não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição. Constituem-se em poderosos auxiliares da aprendizagem. Sua presença desponta como um dos indicadores importantes para a definição de práticas educativas de qualidade em instituição de educação infantil. (RCNEI, 1998, p.68 V.1).

Ao longo dos anos seguintes, diversos debates sobre as questões da infância e dos direitos da criança vão ser traçados. Movimentos a favor da infância, fóruns estaduais e regionais de educação infantil, são criados a fim de constituir espaços para discussões e reivindicações para a melhoria do atendimento das crianças em idade de Educação Infantil. A partir desses, novas propostas pedagógicas são discutidas, assim sendo, o Ministério da Educação lançou no ano de 1998 o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil”, composto por três volumes.



Ao mesmo tempo em que o MEC elaborou o RCNEI, o Conselho Nacional de Educação de []niuiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, com caráter mandatório. De acordo com a Resolução nº 1 de 7 de abril de 1999, no seu art. 2º “essas Diretrizes constituem-se na doutrina sobre princípios, fundamentos e procedimentos da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as instituições de Educação Infantil dos sistemas brasileiros de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas”. (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2006 p. 13).

As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil são instituídas por meio de críticas às políticas públicas para a infância, as quais sempre fundamentaram um atendimento compensatório, de assistência à camada mais pobre da população. Essa legislação vem com o intuito de aplicabilidade do que foi estabelecido como direito da criança na Constituição Federal de 1988, em especial o seu atendimento com qualidade em instituições de Educação Infantil.

Como consequência da aprovação dos Planos Nacionais de Educação 2001-2011, e 2014 – 2024, bem com a grande demanda de crianças de 0 a 6 anos, os municípios e seus gestores públicos viram-se obrigados a garantir o espaço educativo com qualidade para toda essa clientela. Além do mais discute-se na atualidade uma base curricular nacional que seja sólida, constituindo-se como um norte para as propostas pedagógicas na Educação Infantil, a qual distorça uma visão minimizada de infância e da antecipação da alfabetização, tratando-a como uma etapa única, dentro de suas especificidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A instituição da etapa de Educação Infantil precisa garantir vivências e experiências de qualidade às crianças, ao passo que o seu processo educativo envolve questões ligadas diretamente ao cuidado, as práticas pedagógicas devem estar ligadas às diferentes linguagens e com as diferentes culturas que compõe o ambiente das crianças.

Para o atendimento desses pressupostos e o desenvolvimento de uma prática pedagógica de qualidade na Educação Infantil, se faz necessário o investimento público, o desenvolvimento de políticas e programas que garantam seu atendimento integral, assim como o processo educativo nos diferentes aspectos, tais como: recursos humanos, materiais pedagógicos e mobiliários adequados, espaços escolares pensados e projetados para crianças pequenas. Porém essa garantia só poderá ser efetivada perante a autonomia dos entes federados e na garantia da funcionalidade do Pacto Federativo, mediante a cooperação entre os Municípios, Estados, Distrito Federal e a União, de acordo com as determinações legais de cada um, contidos na Constituição Federal.

E agora, quais serão os rumos da Educação Infantil no Brasil?

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9394/96** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Brasília: MEC, 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Resolução nº 1 de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 1999.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2006.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Infantil: Pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à Educação** Brasília, DF: MEC, 2006.



KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 5.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



A IMPORTÂNCIA DE PESQUISAR RAZÕES DA EVASÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, VISANDO A “ACCOUNTABILITY” EM EDUCAÇÃO

Felipe Batista Ethur (UFSM)

felipeethur@gmail.com

Maria de Lourdes Pinto de Almeida (Unicamp)

malu04@gmail.com

Rosane Carneiro Sarturi (UFSM)

rcsarturi@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho objetiva demonstrar que a UNIPAMPA – universidade multicampi, instalada em Meso-região de desenvolvimento estagnado do Rio Grande Sul, vivencia um momento histórico propício à realização de pesquisa educacional para elaboração do diagnóstico da elevada evasão discente ocorrida em seus cursos de graduação, com o fim de cumprir o tripé da *accountability* em educação: avaliação, prestação de contas e responsabilização. Realizou-se levantamento de dados através de documentos e do site da Pró-reitoria de Planejamento da UNIPAMPA e revisão de literatura sobre os temas evasão e *accountability*. Como resultado, obteve-se pouca produção científica relativa à UNIPAMPA. Aponta-se a perspectiva de realização de uma pesquisa educacional sobre evasão discente na referida universidade.

Palavras-chave: Prestação de contas. Pesquisa educacional. Diagnóstico de evasão.

INTRODUÇÃO

Mediante um Acordo de Cooperação Técnica entre o Ministério da Educação, a Universidade Federal de Santa Maria e a Universidade Federal de Pelotas, firmado em 22 de novembro de 2005, a Fundação Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) foi planejada prevendo a ampliação da oferta da Educação Superior na região menos desenvolvida economicamente do Estado do Rio Grande do Sul: a “Metade Sul” (conforme pode-se verificar por dados oficiais do Estado do RS disponíveis no Atlas Sócio-econômico do RS).

Segundo o histórico contido no Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018) da UNIPAMPA:

Em 16 de março de 2007 foi criada a Comissão de Implantação da UNIPAMPA, que promoveu as seguintes atividades: planejamento da estrutura e funcionamento unificados; desenvolvimento profissional de docentes e técnicos-administrativos em educação; estudos para o projeto acadêmico; fóruns curriculares por áreas de conhecimento; reuniões e audiências públicas com dirigentes municipais, estaduais e federais, bem como com lideranças comunitárias e regionais, sobre o projeto de desenvolvimento institucional da futura UNIPAMPA (p. 15-16).

Relata ainda o histórico que em janeiro de 2008 tomou posse o primeiro reitorado, na condição *pro tempore*, tendo como principal responsabilidade integrar os câmpus criados pelas instituições integrantes do Acordo de Cooperação Técnica nas cidades de: Alegrete, Bagé (sede), Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel e Uruguaiana. E que, em fevereiro de 2010, foi instalado o Conselho Universitário (CONSUNI), do qual foi integrante, entre 2010 e 2012, na condição de representante do corpo técnico-administrativo da instituição, o autor deste trabalho.

DESENVOLVIMENTO

Se os câmpus, por um lado, estavam definidos em que cidades se situariam desde um primeiro momento, ainda em 2006, por outro lado os cursos ofertados por cada câmpus foram sendo definidos com o passar do tempo, até o ano de 2012. A proposição desses cursos partiu da própria comunidade acadêmica de cada câmpus, considerando-se aspectos como: interesses das comunidades locais, possibilidades de atendimento das novas ofertas com o corpo docente já nomeado, quantidade de novos docentes e de novos técnicos-administrativos necessária para atendimento desses novos cursos, espaço físico existente comparado ao necessário, etc.

A proposição de cursos novos sempre foi homologada pelo conselho de cada câmpus e depois referendada pelo Conselho Universitário. Atendeu a diversos critérios políticos, que muitas vezes preponderaram com relação a critérios técnicos, gerando afastamento em cidades diferentes de cursos de uma mesma área de conhecimento. Assim, por exemplo, o Curso de Zootecnia ficou em Dom Pedrito, enquanto o Curso de Agronomia ficou em Itaqui.

Considerando-se o ano de 2012 como o último da implantação da maioria de seus cursos de graduação, pois muito poucos foram implantados após esse ano, embora alguns muito concorridos como Direito e Medicina, a UNIPAMPA, em 2017, já integralizou a grade curricular desses cursos, formando alunos das primeiras turmas, tendo em vista a duração média entre 4 e 5 anos. Essa conclusão recente pelas primeiras turmas gera uma oportunidade especial para avaliação das razões da elevada evasão existente também na maioria dos cursos.

Ocorre que o índice de titulação (formação) recomendado como meta pelo Ministério da Educação (MEC) de 90% dos ingressantes de quatro ou cinco anos atrás não é obtido nem aproximadamente por nenhum curso da UNIPAMPA. O número total de estudantes evadidos, somente no primeiro semestre de 2016, conforme dados oficiais do site da Pró-reitoria de Planejamento da UNIPAMPA, foi de 1.278 (mil, duzentos e setenta e oito), mantendo-se na instituição 11.371 (onze mil, trezentos e setenta e um) alunos regulares. Ou seja, 10,10% do total de discentes evadiu da UNIPAMPA em um único semestre letivo.

Isso requer uma aferição das principais razões da evasão discente, bem como uma avaliação de quais são as unidades e os cursos mais problemáticos. A investigação, por envolver fatores objetivos e subjetivos em uma temática complexa, deve ser realizada por pesquisa científica na área educacional que, embora envolva intencionalidade do pesquisador, não deverá acarretar interesses políticos corporativos, fato que ocorre inevitavelmente quando o estudo é realizado pelas pró-reitorias da própria universidade. Ressaltamos isso em função de que os sujeitos a serem contatados (discentes evadidos) deverão apresentar fortes críticas pessoais a cursos, ao nível de ensino, aos projetos pedagógicos, à gestão acadêmica, à gestão universitária, às condições da infraestrutura e estruturais, entre outras. Tais críticas, se atingirem direta ou indiretamente a gestão universitária, podem ferir suscetibilidades, gerar constrangimentos, pudores e receios, comprometendo até mesmo a publicização dos resultados. Por esses motivos, uma pesquisa científica na área educacional torna-se mais recomendada.

Outro fator relevante, que também demanda a pesquisa científica sobre evasão discente na UNIPAMPA, é a própria “*accountability*” em educação. Trabalhamos aqui na perspectiva de modelo de “*accountability*” apresentada por AFONSO (2009), que inclui os aspectos “*avaliação*” (não necessariamente realizada por exames standardizados de larga escala), “*prestação de contas*” e “*responsabilização*”:

Considerando o fato de que há diferentes modelos de *accountability* e que nem todos os modelos conhecidos se inscrevem em lógicas progressistas, parece-me que, numa concepção mais complexa e potencialmente democrática, não terá muito fundamento que a prestação de contas não seja, com alguma frequência, antecedida (e sucedida) por processos claros e rigorosos de auto-avaliação e/ou avaliação (interna e/ou externa), incluindo ainda, em fase posterior, processos congruentes de responsabilização (não necessariamente com consequências negativas). Neste sentido, um sistema de *accountability* democraticamente avançado inclui a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização, mas dentro de articulações congruentes que se referenciem ou sustentem em valores essenciais como a justiça, a transparência, o direito à informação, a participação, a cidadania – lembrando, a este propósito, o fato de muitos destes valores estarem a ser repensados no âmbito de novas reflexões (críticas e criativas) sobre outras concepções possíveis e desejáveis de democracia no tempo atual (p 16).

A UNIPAMPA, por pertencer à nova geração das universidades, criada sob a pactuação do REUNI, tendo recebido investimentos milionários para sua instalação multicampi, carece de auto-avaliar-se, abrir-se para avaliações externas e prestar contas à sociedade de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como dos investimentos realizados. Restam ainda muitas obras inconclusas, algumas literalmente pela metade. Faltam



laboratórios e até salas de aula para alguns cursos por conta de licitações “vazias” (sem inscrição de empresas candidatas) para obras, devido a dificuldades típicas da região onde se encontra. Mas muitos investimentos já foram realizados, tanto em obras e prédios, quanto em laboratórios, equipamentos, materiais, infraestrutura, servidores federais concursados e contratos. E a evasão discente corresponde ao não-aproveitamento e, quando elevada, como é o caso, ao desperdício desses investimentos, comprometendo assim o retorno à sociedade e a “accountability” em educação da instituição, no aspecto relacionado à “prestação de contas”.

Segundo informação da Pró-reitoria de Planejamento da UNIPAMPA, de 2013 para cá, o MEC alterou a fórmula para cálculo da matriz de custeio das universidades, passando a basear-se no número de formados para liberação de recursos (e não mais no número de ingressantes). Essa matriz de custeio calcula o quanto cabe a cada instituição para cobrir seus custos de limpeza, manutenção, segurança, com motoristas, pessoal contratado em geral, contas de água, energia elétrica, diárias de servidores e contratados, etc. Isso aponta no sentido da redução de investimentos nas universidades, bem como busca responsabilizá-las pelo sucesso e titulação de seus alunos, que passam a integrar a “accountability” em educação da instituição no aspecto relacionado à “responsabilização”. Porque os recursos passam a ser proporcionais aos formados. Realmente, cabe ponderarmos que não se pode classificar como “inclusão” um aluno que ingressa por um semestre letivo (ou dois) na universidade, mas logo evade. Concordamos com a análise de SOBRINHO (2010), que afirma:

...“democratização” da educação superior não se limita à ampliação de oportunidades de acesso e criação de mais vagas. Além da expansão das matrículas e da inclusão social de jovens tradicionalmente desassistidos, em razão de suas condições econômicas, preconceitos e outros fatores, é imprescindível que lhes sejam assegurados também os meios de permanência sustentável, isto é, as condições adequadas para realizarem com boa qualidade os seus estudos. Assim, acesso e permanência são aspectos essenciais do processo mais amplo de “democratização” (p. 1226).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A UNIPAMPA gerou oportunidades de estudo para um público estudantil realmente de perfil diferenciado: mais carente, com pior desempenho no ensino médio e também no ENEM do que discentes de universidades tradicionais, proveniente em maioria de uma região de desenvolvimento atrasado no Rio Grande do Sul e que, portanto, não teria provavelmente oportunidade de se deslocar para realizar cursos de graduação em universidades de centros urbanos maiores. No entanto, cabe agora pesquisar as razões das frustrações de tantos discentes que desistem até mesmo muito cedo de seus cursos de graduação. A evasão ocorre do curso, da universidade ou do sistema de ensino? Qualquer que seja ela, precisa ter suas principais causas investigadas através de uma pesquisa educacional e não institucional.

Em pesquisa realizada sobre o Estado da Arte, no mês de março de 2017, verificou-se pouca produção científica relacionada à UNIPAMPA nas plataformas Scielo, Ibtic e Periódicos Capes. E com relação a estudos recentes de evasão, produção nula. Isso comprova o que afirmam SOUSA & MACIEL (2016):

O Brasil ainda carece de estudos sobre esse fenômeno complexo denominado evasão. São poucas as Instituições de Educação Superior – IES – que possuem um programa institucional de combate à evasão, com planejamento de ações, acompanhamento de resultados e coleta de experiências bem-sucedidas, como apontam Silva Filho et al. (2007).

Realizar uma pesquisa educacional sobre “evasão na UNIPAMPA” é o próximo e complexo passo que o autor deste trabalho, servidor técnico-administrativo da UNIPAMPA e aluno do Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria, pretende dar, por meio de sua dissertação.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona da Educação**, v. 13, p. 13-29. 2009.

ATLAS SÓCIO-ECONÔMICO DO RIO GRANDE DO SUL. **Indicadores Sociais**. Disponível em: <<http://www.atlassocioeconomico.rs.gov.br/indice-de-desenvolvimento-socioeconomico-novo-idese>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

SOBRINHO, José Dias. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245. Out./dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400010>. Acesso em: 14 de abril 2017.

SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha; MACIEL, Carina Elisabeth. Expansão da Educação Superior: permanência e evasão em cursos da Universidade Aberta do Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 04, p. 175-204, Out./dez. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982016000400175&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 14 de abril 2017.

UNIPAMPA. Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018). Disponível em: <http://porteiros.s.unipampa.edu.br/pdi/files/2015/08/PDI_Unipampa_v19_.compressed.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2017.

UNIPAMPA. Relatório de Dados Institucionais da Pró-reitoria de Planejamento. Disponível em: <<http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/proplan/files/2016/07/ALUNOS-2016.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2017.



FUNDO DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL (FIES): ALCANCE E LIMITAÇÕES EM SUA AVALIAÇÃO

Maritânia Salete Salvi Rafagnin (UCPel)
mari.salvi@gmail.com
Thiago Ribeiro Rafagnin (UCPel)

RESUMO

O presente estudo objetiva realizar a meta-avaliação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Para tanto, utilizou-se como base o critério de eficiência. Como metodologia, adotou-se a avaliação *ex-post*, somativa, de abordagem por objetivos, verificando seus resultados. A partir da meta-avaliação, verificou-se que a finalidade a qual se propôs a avaliação do FIES atendeu aos objetivos, contudo a análise poderia ser mais aprofundada, haja vista a base de dados disponível aos avaliadores. Com isso foi possível concluir que o instrumento utilizado atende os fins propostos, entretanto muitos são os desafios da meta-avaliação, pois esta, assim como a avaliação, não é neutra, e os enfoques dados produzem resultados distintos.

Palavras-chave: FIES. Meta-avaliação. Eficiência.

INTRODUÇÃO

O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), criado em 1999, é uma política estatal que possibilita aos estudantes, sem condições financeiras para arcar com os custos de sua formação, a concessão de um financiamento para obtenção do diploma de Ensino Superior (ES) (MOURA, 2014).

Embora considerado uma política pública, este programa não se constitui efetivamente como uma despesa, pois o governo federal concede um empréstimo aos estudantes, a ser quitado no futuro. Contudo, este fato não significa que não deva ser gerido e avaliado.

Nesse sentido, salienta-se a importância do processo de avaliação, pois, quando uma política é submetida a ele, “[...] o problema e as soluções que ela envolve podem ser totalmente repensados” (HOWLETT, RAMESH, PERL, 2013, p. 199). Como exemplo disso, o FIES desde seu surgimento vem sofrendo alterações, tendo como a mais impactante a ocorrida com a aprovação da Lei 12.202 de 2010.

Para além da avaliação, destaca-se a importância da realização da meta-avaliação do instrumento aplicado. Nas palavras de Silva (2001, p. 61), esta significa uma “[...] ‘avaliação da avaliação’, visando o refinamento da continuidade do próprio processo de avaliação”, elevando a validade, credibilidade e até mesmo a relevância da mesma (SILVA, 2001).

Diante disso, eis que o presente estudo pretende fazer uma meta-avaliação da avaliação feita do FIES em julho de 2015, referente aos indicadores no desenho vigente até o ano de 2013. Objetiva-se através deste, sob uma análise crítica, verificar a qualidade dos instrumentos para avaliar a eficiência do programa.

Para tanto, num primeiro momento, serão descritos os objetivos do programa, o instrumento de avaliação utilizado e os principais pontos evidenciados pelo autor; e num segundo momento do texto, propõe-se fazer uma reflexão acerca do alcance e limitações do instrumento utilizado.

O FUNDO DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL E SEUS INDICADORES

O FIES, juntamente com o PROUNI (Programa Universidade para Todos), instituído pela Lei nº11.096/2005 e o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), instituído pelo Decreto nº 6.096/2007, são políticas desenvolvidas pelo governo federal visando à democratização do acesso ao ES.

Tais programas objetivaram atender, primeiramente a meta do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011, que determinava elevar para pelo menos 30% a população na faixa etária entre 18 a 24 anos de idade com

acesso ao ES (INEP, 2004). E posteriormente, a nova meta, à luz do PNE 2014-2024, que estipulava ampliar as “[...] taxas de matrícula bruta e líquida no ES em, respectivamente, 50% e 33%” (BRASIL, 2015, p. 4)¹.

Para os avaliadores, essas políticas aumentaram as matrículas no ES entre de 2009 a 2013, em 2,9 milhões de alunos. Evidenciam que os dados indicam que cerca de 80% das novas vagas foram na rede privada de ensino, reforçando sua expansão. Analisam, ainda, que numa perspectiva de longo prazo, outras ações complementares terão que ser desenvolvidas para assegurar que essas metas sejam atingidas (BRASIL, 2015).

Definidos os pontos mais abrangentes, adentram efetivamente na avaliação do FIES. De maneira clara, identificam que a avaliação se propôs a responder as seguintes questões: “Qual a focalização de renda adequada ao Programa? Como a política considerou as desigualdades regionais? Para além dos aspectos de oferta, como considerou aspectos de qualidade?” (BRASIL, 2015, p. 01).

Para a análise do FIES, primeiramente, foi elaborado um mapa de distribuição territorial dos financiamentos, nos períodos de 2009 e 2013. Concluíram, com a comparação destes dados, que sua configuração geográfica não foi alterada, identificando que o programa não superou as desigualdades regionais. (BRASIL, 2015).

Para além das questões de oferta, evidenciaram outra questão imprescindível: a qualidade educacional. Nesse sentido apontam que “[...] nas regras vigentes até o primeiro semestre de 2015, para se credenciar no FIES as IES precisavam ter nota maior ou igual a 3 no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)” (BRASIL, 2015, p. 09). A partir da elaboração de um mapa acerca dos conceitos, observaram uma concentração de notas 4 e 5 nas regiões Sul e Sudeste, sugerindo a necessidade de precaução na distribuição de vagas apenas pelo critério de qualidade (BRASIL, 2015).

Por fim, nas considerações, avaliam que o programa deve se tornar uma política mais focalizada, pois, em comparação entre as matrículas da rede privada com o montante de novos contratos, sinalizam que “[...] o FIES cresceu atraindo pessoas que já cursavam o ES ou que teriam condições para isso”. (BRASIL, 2015, p. 08). Portanto, sugerem que a elegibilidade de renda do programa deva ser reduzida para 5 salários mínimos (SM) de renda familiar mensal bruta ou, para renda familiar per capita de até 1,25 SM, porquanto que só assim o programa deixará de ser um mero financiamento, tornando-se uma política efetiva de acesso ao ES.

META-AVALIAÇÃO DO FUNDO DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL

Antes de realizar a meta-avaliação do FIES, inicialmente faz-se necessário estabelecer como esta foi delimitada, pois o enfoque avaliativo influencia seus resultados (SILVA, 2001). Deste modo, salienta-se que esta é *ex-post*, pois, não se relaciona nem com o planejamento e nem processo de implementação (RUA, 2003), somativa de abordagem por objetivos verificando os resultados, tendo como critério-base à aferição da eficiência. Como questões norteadoras, tem-se: O instrumento utilizado correspondeu aos objetivos propostos a serem avaliados? Quais limitações e o alcance do instrumento?

De maneira geral, identifica-se que o instrumento de avaliação do FIES, atendeu aos questionamentos propostos pelos avaliadores no estudo anterior, contudo, algumas ressalvas devem ser feitas com a finalidade de conferir maior credibilidade.

Em primeiro lugar, salienta-se que o FIES é apenas uma política desenvolvida para atender um objetivo mais abrangente, qual seja, a ampliação do acesso ao ES. Contudo, destaca-se que é dificultosa a realização de uma avaliação de impacto, pois mesmo que haja a contabilização dos egressos que acessaram ao financiamento, não se

¹ A matrícula bruta e líquida, referem-se, ao percentual da população como um todo e o percentual da população com idade entre 18 e 24 anos que frequenta o ES (BRASIL, 2015).



tem como determinar se estes aumentaram efetivamente sua renda, posto que muitos trabalham informalmente, e portanto não estão informados na Rais².

Por outro lado, partindo do pressuposto que o diploma de ES garanta melhores salários, os avaliadores, ao estimar que se cumpram as metas de acesso e permanência ao ES, identificaram que as políticas de investimento na área, em longo prazo, são superavitárias ao demonstrar que há compensação entre os gastos do governo com os programas com o aumento, posteriormente, da arrecadação de impostos das pessoas mais escolarizadas.

Alonso e Garrido (2013), ao analisarem os Programas de Transferência de Renda Continuada (PTRC) na América Latina, fazem uma observação importante quando identificam que, a maior parte das avaliações se limita apenas a apontar as realizações relacionadas aos objetivos de curto prazo, desconsiderando-se os de longo prazo. Contudo, a meta-avaliação realizada do FIES identifica que a avaliação contemplou esta etapa.

Por fim, nas recomendações de aprimoramento, salienta-se que se discorda com estabelecimento de critérios meritocráticos para acesso ao FIES (BRASIL, 2015). Ora, se na avaliação realizada se discutiu a desigualdade de qualidade de ensino e acesso, como pode ser considerada a meritocracia um critério?!

Contudo, concorda-se com os avaliadores que estabelecer os critérios de: - priorização das regiões; - qualidade das Instituições de Ensino Superior (IES); e - a renda familiar per capita de 1,25 SM, não resolvem o problema da falta de focalização do programa, porém são apenas um passo rumo a redução das desigualdades sociais existentes no país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo realizado, identificou-se que fazer uma meta-avaliação significa trazer um olhar crítico ao instrumento avaliativo, a fim de validá-lo, assim, entende-se que esta deveria ser uma atividade inerente da etapa de avaliação do ciclo de políticas públicas.

Com a meta-análise do instrumento do FIES, foi possível identificar que a avaliação atendeu ao critério de eficiência, posto que responde aos questionamentos propostos, contemplando todos os tópicos a que se objetivou no instrumento.

Também, a partir dos *insights* apontados pelos avaliadores, discordou-se do estabelecimento de critérios meritocráticos para acesso, pois, a discussão da avaliação foi voltada ao problema da dificuldade do acesso e qualidade também existente na educação básica, logo, este não pode ser considerado um critério.

Deste modo, apontou-se como limitações da avaliação do FIES a delimitação dos indicadores e a desconsideração do acesso ao ensino, de modo desigual. Entretanto, destaca-se o alcance desta avaliação, posto que foi elaborada pelo Tesouro Nacional e conforme Ramos e Schabbach (2012) esta não teria sentido se não fosse divulgada e utilizada como instrumento de tomada de decisão.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Jose Pablo Bentura. GARRIDO, Maria Laura Vecinday. La evaluación “tautológica” de los programas de transferencia de rentas condicionadas. **Revista Políticas Públicas**. São Luís, v. 17, n° 1, p. 139 – 148, jan. – jun. 2013.

² A RAIS - Relação Anual de Informações Sociais foi instituída pelo Decreto n° 76.900, de 23/12/75, tem por objetivos: o suprimento às necessidades de controle da atividade trabalhista no País, o provimento de dados para a elaboração de estatísticas do trabalho, e a disponibilização de informações do mercado de trabalho às entidades governamentais. Informação disponível em <http://www.rais.gov.br/sitio/sobre.jsf>.

BRASIL. Tesouro Nacional. Financiamento Estudantil: Indicadores e *Insights* sobre a Focalização do Programa. **Boletim de Avaliação de Políticas Públicas**. Volume 1, Nº 2, jul. de 2015. Disponível em http://www.fazenda.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/boletim-de-avaliacao-de-politicas-publicas/financiamento-estudantil/financiamento-estudantil_indicadores-e-insights-sobre-a-focalizacao-do-programa. Acesso em 22 de jan. de 2017.

HOWLETT, Michael, RAMESH, Michael, PERL, Anthony. **Política Pública: seus ciclos e subsistemas – uma abordagem integral**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Os desafios do Plano Nacional de Educação**. Brasília: O Instituto, 2004.

MOURA, Daiana Malheiros de. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PROUNI E FIES: democratização do acesso ao ensino superior. **XI Seminário Internacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea e VII Mostra de Trabalhos Jurídicos Científicos**. 2014. Disponível em <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/viewFile/11804/1647>. Acesso em 16 de jan. de 2017.

RAMOS, Marília Patta; SCHABBACH, Letícia Maria. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceitualização e exemplos de avaliação no Brasil. **Rev. Adm. Pública**. Rio de Janeiro 46(5): 1271-294, set./out. 2012.

RUA, Maria das Graças. **Avaliação de Políticas, Programas e Projetos: Notas Introdutórias**. 2003. Disponível em <http://antigo.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fUFAM-MariadasGraAvaliaPol.pdf>. Acesso em 19 de dez. de 2016.

SILVA, Maria Ozanira Silva e. Avaliação de Políticas e Programas Sociais: aspectos conceituais e metodológicos. *In*: SILVA, Maria Ozanira Silva e (org). **Avaliação de Políticas e Programas Sociais: teoria e prática**. São Paulo, Veras Editora, 2001 (Série Núcleo de pesquisas; 6).



PRESTAÇÃO DE CONTAS E CONTROLE SOCIAL: SOBRE O DEBATE ACADÊMICO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO (2011-2015)

Chaiane Oliveira Kadzinski (Unoesc/ CNPq)
chaianeoliveirakadzinski@hotmail.com
Elton Luiz Nardi (Unoesc)
elton.nardi@unoesc.edu.br

RESUMO

Este trabalho filia-se a uma pesquisa maior sobre políticas de *accountability* educacional no Brasil e em Portugal. Tem por objetivo analisar a incidência, em trabalhos acadêmicos de diferentes áreas, publicados entre 2011 e 2015, dos temas da prestação de contas e do controle social, com destaque a tendências do debate em trabalhos acadêmicos da Área da Educação. Conclui que os trabalhos da área tendem a enfatizar a relação entre Estado e sociedade e a analisar criticamente experiências de *accountability* na educação pública.

Palavras-chave: Políticas de *accountability*. Educação pública. Prestação de contas. Controle social.

INTRODUÇÃO

O movimento que advogou a reforma da administração pública, despontado em meados da década de 1970, decorreu da crise do capitalismo que se manifestou à época. Conforme anota Abrucio (1997), foi nesse momento que a bandeira da reforma do Estado passou a ser empunhada, tornando-se palavra de ordem em quase todo o mundo e tendo por base pressupostos da *New Public Management*, com destaque à eficácia, eficiência e qualidade.

No Brasil, a introdução desses pressupostos teve lugar na política de reforma do aparelho do Estado, dinamizada a partir de 1995, pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. A reforma educacional, como parte integrante desse processo de reforma, voltou-se, principalmente, à focalização dos gastos públicos no ensino fundamental, à descentralização, com destaque à municipalização do ensino, e à privatização e desregulamentação (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008; OLIVEIRA, 2008).

Importa registrar que, na década de 1980 e início de 1990, esse modelo gerencial puro foi sendo modificado, favorecendo o surgimento de outras perspectivas para a gestão pública (ABRUCIO, 1997), a saber: o *Consumerism* e o *Public Service Oriented*. Essas perspectivas adentraram às temáticas republicana e democrática, ressaltando a participação da sociedade nos assuntos públicos e na transparência das ações do Estado, conferindo destaque à *accountability*, frequentemente entendida como responsabilização ou prestação de contas.

Recorrendo ao debate conceitual proposto por Schedler (1999), temos que a *accountability* possui três dimensões estruturantes: informação; justificação; e imposição e sanção. As duas primeiras dimensões constituem o pilar da prestação de contas, que abriga a ideia da “obrigação ou dever de responder a indagações ou solicitações (*answerability*).” (AFONSO, 2009, p. 59).

Para Schedler (1999), a prestação de contas também diz respeito ao direito de recebimento da explicação e o dever de justificativa que, por sua vez, remetem a uma dimensão impositiva ou sancionatória que informa o pilar da responsabilização. Segundo Afonso, a junção dos pilares da prestação de contas, da responsabilização e da avaliação resulta em um modelo completo de *accountability*.

No caso brasileiro, podemos dizer que elementos de *accountability* estão presentes na Constituição Federal de 1988, com seu notável destaque à participação da sociedade nos assuntos públicos, na perspectiva do exercício do controle social. Todavia, com a reforma do aparelho do Estado promovida na década de 1990, uma perspectiva de controle social se apresentará mais diretamente relacionada ao controle de resultados (PEREIRA, 2008), consoante pressupostos da nova gestão pública.

Por conta desse cenário, medidas de *accountability* em educação vêm sendo associadas à ampla divulgação dos resultados de avaliações e à responsabilização de atores escolares, sendo possível constatar que o estabelecimento de padrões de desempenho tendem à aplicação de sanções e/ou recompensas.

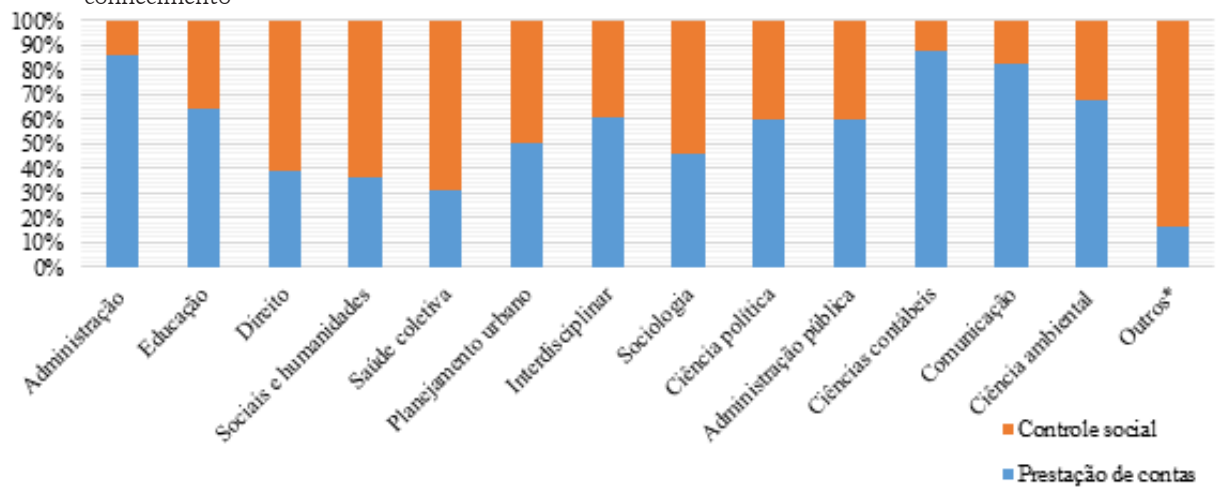
Considerando esse cenário, o presente trabalho focaliza o debate a respeito da prestação de contas – enquanto parte de política de *accountability* – e do controle social, tendo por objetivo analisar a incidência desses dois temas em trabalhos acadêmicos de diferentes áreas do conhecimento, bem como possíveis tendências do debate em trabalhos da Área da Educação.

A pesquisa da qual resulta o presente estudo incidiu sobre teses e dissertações publicadas entre 2011 e 2015, disponíveis no Banco de Teses da Capes. O levantamento foi parametrizado pelos descritores *prestação de contas* e *controle social*, tendo por alvo os resumos dos trabalhos. Na sequência, a sistematização dos achados viabilizou explicitar a área ou subárea de conhecimento e, por fim, com base em categorias, a verificação de tendências do debate nas produções situadas na área da Educação.

PRESTAÇÃO DE CONTAS E CONTROLE SOCIAL: ESTUDOS EM PAUTA

No levantamento realizado, acerca do tema *prestação de contas* foi possível identificar 225 trabalhos acadêmicos filiados a diversas áreas do conhecimento. Já sobre o tema *controle social*, o levantamento resultou na identificação de 995 produções, admitida a incidência ambos os temas em um mesmo trabalho. O gráfico 1 ilustra a distribuição dos trabalhos segundo a área ou subárea.

Gráfico 1 – Incidência dos temas “prestação de contas” e “controle social” em trabalhos acadêmicos de diferentes áreas do conhecimento



*Comporta áreas e subáreas cujos trabalhos inscritos abordam apenas um dos dois temas. Esse contingente representa 78 áreas ou subáreas do conhecimento.

Fonte: Banco de Teses da Capes.

De acordo com os dados do gráfico, prevalece na área da Educação a incidência do tema “prestação de contas”, representado por aproximadamente 60% do universo de trabalhos identificados. Essa característica é semelhante nas áreas Interdisciplinar, Ciência Política e Administração Pública, mas difere, por exemplo, do que ocorre nas áreas do Direito e da Saúde Coletiva, em que preponderam estudos atinentes ao “controle social”.

No que diz respeito às produções na área da Educação, o levantamento permitiu identificar, no período enfocado, um universo de 122 trabalhos. Destes, 35 resultaram do enquadramento no tema *prestação de contas* e outros 87 no tema *controle social*.



Submetidos à análise, segundo os respectivos resumos e de acordo com categorias constituídas a partir do exame do *corpus*, os trabalhos permitiram identificar um leque diverso de enfoques em cada um dos eixos temáticos. Os dados constam dos Quadros 1 e 2.

Quadro 1 – Categorias e quantidade de teses e dissertações da área da Educação, enquadradas no tema *prestação de contas* – 2011 a 2015

Categoria	Enfoques	Quant.
Avaliação	Gestão educacional, efetividade de programas, construção de políticas educacionais desempenho escolar/ensino, qualidade da educação/ensino e impactos da avaliação.	10
Democratização	Implementação, desafios e/ou perspectivas que permeiam a gestão democrática nas escolas e limites e possibilidades da gestão democrática.	9
Gestão	Gerenciamento de programas, execução financeira, processos de prestação de contas da escola e/ou de programas educacionais.	7
Responsabilização	Políticas de responsabilização e programas educacionais.	4
Accountability	Gestão de programas, projetos educacionais, tendências na educação e gestão democrática.	5

Fonte: os autores.

De acordo com os dados, podemos estabelecer, em razão da frequência, dois blocos de tendências da produção em Educação acerca do tema *prestação de contas*. O primeiro compreende as categorias *avaliação*, *gestão* e *democratização*, com enfoque na avaliação de resultados da escola/ensino, eficiência de programas educacionais e efetivação de processos democráticos de gestão. Destacam-se, portanto, a melhoria da qualidade da educação/ensino e o aperfeiçoamento da gestão democrática. No segundo bloco, que abarca as categorias *responsabilização* e *accountability*, sobressai a responsabilização em processos de gestão da escola/ensino/programas, bem como obrigações e processos de prestação de contas.

Quadro 2 – Categorias e quantidade de teses e dissertações da área da Educação enquadrados no eixo temático *controle social* – 2011 a 2015

Categoria	Enfoques	Quant.
Controle social e sociedade	Educação profissional e reestruturação produtiva do capitalismo, relações políticas e sociais, formação do conhecimento, controle de programas educacionais, desenvolvimento humano, garantia de direitos, financiamento e gestão educacional, governabilidade e análise de políticas.	33
Qualidade	Gestão de recursos, eficiência de programas educacionais, qualidade de vida, qualidade da educação, estratégias educativas, práticas pedagógica e planejamento educacional.	13
Gestão democrática	Relação entre programas, programas como movimento democrático, qualidade de ensino, gestão de financiamento, gestão de conselhos, participação da sociedade civil, gestão escolar, gestão no processo de políticas e atuação de conselheiros.	12
Avaliação	Regulação da educação, ações educacionais, desempenho de programas, análise de proposta pedagógica e ciclo de aprendizagem.	9
Formas de educação	Educação formal e informal, educação para mulheres, educação popular, educação indígena e educação integral.	8
Controle social e Estado	Construção de políticas, implementação de programas, democratização do estado religião e o controle social e descentralização de recursos.	6
Prestação de contas	Financiamento da educação, investimento, planejamento orçamentário e administração da escola.	6

Fonte: os autores.

No caso dos trabalhos enquadrados no tema *controle social*, um primeiro bloco compreende as categorias *controle social e sociedade*, *qualidade* e *gestão democrática*. Neste bloco sobressaem os debates sobre controle social pela sociedade, processos democráticos na tomadas de decisões em relação à educação pública, tidas como ponto de partida para a melhoria da qualidade, seja da educação/ensino, seja de processos de democratização da gestão. Um segundo bloco, composto das categorias *avaliação*, *formas de educação*, *controle social*, *Estado* e *prestação de*

contas, enfoca, principalmente, processos, implementação e planejamento para a qualidade de educação em suas diferentes formas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados acerca da presença dos temas *prestação de contas* e *controle social* em trabalhos acadêmicos de diferentes áreas e subáreas do conhecimento, no período entre 2011 a 2015, permitem dizer que ambos os temas constituíram, com maior ou menor frequência, alvos das produções no período.

No que se refere a tendências do debate da temática em trabalhos da Área da Educação, é possível concluir provisoriamente que os significados e funções que os temas assumem são próximos, tendendo a enfatizar as relações entre Estado e sociedade, seja na perspectiva de análises sobre a democratização das relações e o empoderamento dos atores sociais, seja na crítica a medidas, experiências e pressupostos relacionados a um determinado modelo de *accountability*, ancorado em pressupostos da *New Public Management*.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz. O impacto do modelo gerencial na Administração Pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. **Cadernos ENAP**, Brasília, DF, n. 10, p. 7-54, 1997.
- AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à *accountability* baseada em testes standardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, n. 13, p. 13-29, 2009.
- KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lucia. **A reforma educacional na América Latina nos anos de 1990: uma perspectiva histórico-sociológica**. São Paulo: Xamã, 2008.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola**. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. *Política e gestão da educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 127-145.
- PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Construindo o Estado republicano**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2008. Tradução de "Democracy and Public Management Reform" (Oxford University Press, 2004).
- SCHEDLER, Andreas. Conceptualizing accountability. In: SCHEDLER, Andreas; DIAMOND, Larry; PLATTNER, Marc. F. **The self-restraining state: power and accountability in new democracies** (Ed.). London: Lynne Rienner Publishers, 1999. p. 13-28.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA: UMA ANÁLISE DOS DADOS DO CENSO DO INEP TENDO COMO BASE DE DISCUSSÃO A “ACCOUNTABILITY” EM EDUCAÇÃO

Felipe Batista Ethur (UFSM)
felipeethur@gmail.com
Rosane Carneiro Sarturi (UFSM)
rcsarturi@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho objetiva analisar dados que a UNIPAMPA fornece ao INEP para realização do Censo da Educação Superior. Esses dados têm por fonte o Procurador Institucional do Gabinete da Reitoria da UNIPAMPA. Através deles, verifica-se desde 2013 pequeno crescimento da instituição em número de alunos regulares, mesmo ofertando em média anualmente 3.612 novas vagas para ingresso em seus 66 cursos de 10 câmpus universitários. A razão principal para esse fato é a elevada evasão discente ocorrida na instituição, que atinge média anual de 2.276 alunos. Além disso, 796 alunos efetuam trancamento anualmente. Esse trancamento normalmente é a “antessala” da evasão de curso. O presente trabalho dá início a uma pesquisa educacional que será aprofundada pela busca das razões dessa evasão discente.

Palavras-chave: Evasão discente. Alunos regulares. Trancamento de matrícula.

INTRODUÇÃO

A Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) disponibiliza, através de um Procurador Institucional do Gabinete da Reitoria, seus dados quantitativos sobre alunos ingressantes, concluintes, evadidos, que efetuam trancamentos de matrículas e alunos regulares, ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)/Ministério da Educação (MEC) semestralmente. Tais dados são utilizados para integração ao Censo da Educação Superior e depois são disponibilizados pelo site da Pró-reitoria de Planejamento da universidade. Os dados disponíveis atualmente referem-se ao período compreendido entre 1º semestre de 2013 e 1º semestre de 2016. Por eles, verifica-se que a universidade, embora acolha uma média anual elevada de novos discentes em seus 66 cursos de graduação situados em 10 câmpus universitários diferentes, não consegue consolidar seu corpo discente como um todo, apresentando pequeno crescimento do número total de alunos regulares cada vez que chega no segundo semestre letivo (número que se mantém inferior a 9.000 discentes). Poderia até ser positivo esse fato, se fosse por conta de a UNIPAMPA estar formando contingente anual de alunos semelhante ao que ingressa, mas não é o que ocorre.

O fator principal que gera o que podemos caracterizar até mesmo como estagnação é a elevada evasão discente. A média anual também elevada de alunos evadidos, desde 2013, constitui-se em grave problemática para a UNIPAMPA. Somada a outra média anual significativa de alunos que optam por trancar suas matrículas (antessala da evasão), chega perto de anular quantitativamente o ingresso dos novos discentes a cada ano.

DESENVOLVIMENTO

Quando analisamos relatórios de dados estatísticos, temos sempre que ponderar sobre suas limitações em função das razões subjetivas que devem ser buscadas. Não será por equações, nem por fórmulas matemáticas, que compreenderemos um tema complexo e multidimensional como é o da evasão discente de cursos, de universidades ou de sistemas de ensino. No entanto, os dados servem de apontamentos importantes para análise e levantamento de hipóteses a serem investigadas.

Analisemos, sob essa perspectiva, as tabelas que seguem com dados da UNIPAMPA.

Tabela 1 – N° de ingressantes, concluintes e evadidos por semestre (2013-2016).

ANO	Ingressantes 1° semestre	Ingressantes 2° semestre	Concluintes 1° semestre	Concluintes 2° semestre	Evadidos 1° semestre	Evadidos 2° semestre
2013	3476	378	207	503	968	1025
2014	3178	355	305	517	1031	1039
2015	3015	459	330	548	1093	1533
2016	3587	Não informado	Não informado	Não informado	1278	Não informado

Fonte: PI – Procurador Institucional – Gabinete da reitoria – site da Proplan – UNIPAMPA.

Tabela 2 – N° de ingressantes, concluintes e evadidos por ano (2013-2016).

ANO	Ingressantes	Concluintes	Evadidos
2013	3854	710	1993
2014	3533	822	2070
2015	3474	878	2626
2016	3587 (1° SEM.)	Não informado	1278 (1° SEM.)
MÉDIA	3612	803	2276

Fonte: PI – Procurador Institucional – Gabinete da reitoria – site da Proplan – UNIPAMPA (Adaptada).

Tabela 3 – N° de trancamentos de matrículas e de alunos regulares por semestre (2013-2016).

ANO	Trancamentos 1° semestre	Trancamentos 2° semestre	Alunos regulares 1° semestre	Alunos regulares 2° semestre
2013	357	759	9410	7980
2014	188	318	10228	8331
2015	384	382	10165	8873
2016	Não informado	Não informado	11371	Não informado

Fonte: PI – Procurador Institucional – Gabinete da reitoria – site da Proplan – UNIPAMPA.

Tabela 4 – N° de trancamentos de matrículas e de alunos regulares por ano (2013-2016).

ANO	Trancamentos	Alunos regulares (MÉDIA ANUAL)
2013	1116	8695
2014	506	9279,5
2015	766	9519
2016	Não informado	11371 (1° SEM.)
MÉDIA	796	9716

Fonte: PI – Procurador Institucional – Gabinete da reitoria – site da Proplan – UNIPAMPA (Adaptada).

Detenhamo-nos nas tabelas 2 e 4, que são adaptadas e contêm resumos dos dados. O campo da média é de grande significação. A UNIPAMPA tem possibilitado, no período compreendido entre 2013 e 2016, o ingresso anual de 3.612 novos alunos. Em contrapartida, tem formado, em média também anual, 803 alunos. E, por outro lado, tem deparado com a evasão anual, também em média, de 2.276 alunos. Além disso, demonstra a tabela 4 que há, em média anual, 796 trancamentos de matrículas (antessala da evasão) efetuados. E que o número médio de alunos subiu de 8.695 (em 2013) para 11.371 (em 2016), tendo-se que salientar a distorção favorável ao crescimento de que em 2016 só foram computados dados do primeiro semestre letivo e que é no segundo semestre que a evasão intensifica-se e gera a maior queda anualmente no número total de alunos regulares. Ou seja, estatisticamente haveria grande probabilidade de retorno ao patamar inferior a 10.000 alunos regulares já no segundo semestre de 2016, como se pode estimar por análise da tabela 3.

Em um exercício de síntese, para tentarmos desprender uma análise subjetiva, podemos constatar através das tabelas-resumos criadas de forma adaptada a partir daquelas disponíveis no site da Pró-reitoria de Planejamento da UNIPAMPA, que a UNIPAMPA tem ótimo potencial de crescimento e consolidação na região que atua, se considerarmos o número médio de ingressantes anual (3.612). No entanto, terá que elevar o número



de formados (somente 803 anuais), que é praticamente igual atualmente ao número médio de trancamentos de matrículas que são efetuados (796). Além disso, terá que enfrentar sua principal problemática: a elevada evasão discente demonstrada pelo número médio anual de 2.276. Isso equivale a quase o triplo do número de formados.

Ressalte-se ainda que a média anual de 803 formados pela UNIPAMPA desde 2013 corresponde a somente 22,3% do total de ingressantes na universidade (3.612 também em média). Naturalmente, não pode ser considerado um percentual satisfatório e deve estar associado a razões como retenção, além da evasão e de trancamentos (já mencionados). Não pode ser considerado minimamente satisfatório esse percentual. Pelo contrário, ele é sintomático de crise institucional, que pode estar sendo gerada por fatores pedagógicos (dificuldade de adaptação dos alunos da região ao nível de formação superior; dificuldade de recuperar disciplinas em que foram reprovados no início dos cursos por existência de pré-requisitos e por haver choques de horários nas ofertas são fatores comentados pela comunidade universitária) ou por fatores de motivação pessoal (alguns coordenadores de cursos comentam que alunos optam por alguns cursos em função somente do desempenho que obtiveram na prova do ENEM e não por desejarem efetivamente cursar) ou por fatores sociais (dificuldades de adaptação à cidade; dificuldades de sustentação financeira, etc). Para identificar-se as causas reais da evasão, somente com uma pesquisa educacional aprofundada.

Entretanto, cabe aqui ressaltarmos que o DECRETO N° 6.096, de 24 de abril de 2007, que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, determinava para as universidades que aderissem ao Programa (caso da UNIPAMPA) a meta de, em 5 anos, a contar da data de adesão, formarem 90% (noventa por cento) de seus alunos ingressantes:

Art. 1º Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

§ 1º O Programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano (p. 01).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Governo Federal segue, há muito tempo no Brasil, os ditames da política internacional estabelecidos por organismos internacionais como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (Ocde) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em troca da obtenção de investimentos internacionais na área educacional.

RESPONSABILIZAÇÃO, UM DOS FUNDAMENTOS DA “ACCOUNTABILITY”

A política do Governo Federal para a responsabilização (um dos três fundamentos da “accountability”, além da prestação de contas e da avaliação) das universidades por essa meta de formação de 90% de seus ingressantes foi determinada através da criação da nova Matriz “ANDIFES” – vinculada à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, que calcula e fixa os valores para recursos de custeio (manutenção, serviços terceirizados, energia elétrica, água, diárias, contratos e outros) de cada universidade participante. Gradativamente, ano a ano, a antiga matriz, que calculava os custos de acordo com o número de ingressantes nas universidades, migra para a nova matriz, que calcula os recursos a serem repassados para manutenção das universidades proporcionalmente ao número de formados. Ou seja, se houver grave disparidade, como há no

caso da UNIPAMPA, entre o número de ingressantes e o de formados, os recursos de custeio serão insuficientes para cobrir as necessidades básicas da universidade. Problema a ser resolvido pela própria universidade!

Manifestamos aqui compreensão de que essa política governamental, por sua severidade, é exemplo do que manifestam SCHNEIDER E NARDI (2015), com relação à “accountability”:

temos que a accountability é um conceito em transformação, mas cuja significação não fica circunscrita à sua terminologia. Trata-se de uma acepção que, na esfera das políticas administrativas, compreende relações entre controle e poder, justificação, informação, responsabilização e sanção (p. 62).

Para evitar que a UNIPAMPA sofra essas sanções, bem como para evitar o dano social que é causado aos alunos que apostam na instituição, mas desistem em seguida, além dos investimentos públicos desperdiçados, deve-se aprofundar uma pesquisa educacional que investigue as causas da elevada evasão discente. É a que se propõe o autor deste trabalho, que está iniciando o desenvolvimento de sua dissertação de mestrado em torno desta problemática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 6096**, 2007. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em 17 abr. 2017>.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. Accountability em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do estado-avaliador? **ETD – Educ. Temat. Digit.**, Campinas, v. 17, n. 1, p. 58-74, jan./abr. 2015.

UNIPAMPA. **Relatório de Dados Institucionais da Pró-reitoria de Planejamento**. Disponível em: <<http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/proplan/files/2016/07/ALUNOS-2016.pdf>>, <<http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/proplan/files/2016/07/ALUNOS-2015.pdf>>, <<http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/proplan/files/2016/07/ALUNOS-2014.pdf>>, <<http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/proplan/files/2016/07/ALUNOS-2013.pdf>>. Acessos em: 18 abr. 2017.



TRABALHO E EDUCAÇÃO NO PROCESSO IMIGRATÓRIO E EMIGRATÓRIO DE HAITIANOS NO BRASIL

Valnei Brunetto (Unochapecó/ Capes)
valnei@unochapeco.edu.br
Leonel Piovezana (Unochapecó)
leonel@unochapeco.edu.br

RESUMO

O fenômeno da imigração e emigração se apresenta, nessa segunda década do século XXI, como uma das chagas mais vivas, pulsantes e sensíveis da humanidade. Já não se trata de uma realidade única e exclusiva de um grupo étnico, político ou religioso, nem mesmo está atrelado a uma região ou nação específica. Ao contrário, tal fenômeno tem provocado o rompimento dos limites de pertencimento étnico-racial, político-ideológico, religioso confessional, educacional e mesmo, geográfico territorial. Ou seja, trata-se de um fenômeno global, presente nas diferentes e diversas regiões e contextos do mundo contemporâneo. Nesse ano de 2017, estima-se que milhões de pessoas, de diferentes partes do mundo, tiveram que abandonar suas casas, seus países, seus projetos de vida, para buscar refúgio e auxílio em outros países, em decorrência de uma série de fatores, dentre os quais, ameaças e perseguições de grupos e/ou partidos, motivados por questões raciais, religiosas e de intolerâncias, político-ideológicas, territoriais ou em decorrência de catástrofes naturais e, principalmente, injustiças e desigualdades sociais.

Palavras-chave: Imigração. Emigração. Haitiana. Étnico-racial.

INTRODUÇÃO

O processo de imigração haitiana para o Brasil, desencadeado substancialmente a partir do início do ano de 2010, não foge à regra das imposições sociais e de intolerâncias e se apresenta de forma conflituosa diante da crise e da realidade política e econômica do país.

O terremoto que atingiu e praticamente destruiu a capital, Porto Príncipe, em janeiro daquele ano, vitimando mais de 200 mil pessoas e deixando outras tantas centenas de milhares desabrigadas, contribuiu de maneira ainda mais acentuada, embora não determinante, para o processo de emigração em massa da sua população para o Brasil. A apresentação desse tema justifica-se, pelo fato de se tratar de uma realidade posta no cotidiano de nossas vidas e relações sociais. Esse fenômeno da migração, que se apresenta em seu duplo movimento de imigração e emigração é uma realidade global e, conseqüentemente, local. Esse fenômeno da imigração haitiana para o Brasil tem produzido inúmeros desdobramentos, alterando significativamente a dinâmica das relações humanas e sociais locais, seja a partir de um determinado espaço físico como, por exemplo, o local de trabalho, seja a partir da demanda de serviços e políticas públicas básicas, capazes de fornecer o acesso e a obtenção de outras garantias como a alimentação, a moradia, a saúde e a educação.

O tema aqui apresentado: Investigando trabalho e educação no processo imigratório e emigratório de haitianos no Brasil, se revela amplamente fértil e promissor, pois visa aprofundar essa relação de complementariedade entre trabalho e educação e vice-versa. Trata-se, pois, de uma carência de políticas que permitam o acesso e a permanência desses imigrantes no âmbito da educação, particularmente a de nível superior, que é um dos anseios primordiais do imigrante jovem haitiano, assim como a superação premente por uma vaga de emprego, no mercado de trabalho. Muito mais do que o acesso a um benefício, a educação passou a ser considerada pelo imigrante haitiano como o portal da esperança, a partir da qual se torna possível vislumbrar um novo patamar de possibilidades, inclusive na esfera do mercado de trabalho e, conseqüentemente, uma melhor condição de vida, com maior dignidade e potencialidade de ascensão social, cultural e econômica para si e para os seus. Possivelmente, a educação, enquanto saber instituído, não possui todas as respostas, nem mesmo as soluções necessárias para atender toda essa demanda. Até porque, estas estão permanentemente em fase de construção. Entendemos que a educação do século XXI só será a educação do futuro, se esta conseguir se estabelecer e se efetivar como ponte entre a realidade, na qual estamos inseridos, e o sonho de um mundo possível. Isso pressupõe, necessariamente,

uma educação capaz de gestar e efetivar políticas inclusivas de acesso e permanência ao ensino superior, possibilitando ao imigrante e neste caso específico, ao imigrante haitiano, tornar-se sujeito e autor da sua própria história, potencializando-o a superar, igualmente, a sua condição social, econômica e cultural.

OBJETIVO GERAL

Analisar o processo de imigração e emigração haitiana, identificando políticas públicas e/ou privadas relacionadas ao campo do trabalho e da educação, que garantam, ou não, o acesso, a permanência e o desenvolvimento socioeconômico, cultural, educacional e ambiental do imigrante haitiano em território brasileiro, e mais especificamente, na região oeste do estado de Santa Catarina.

METODOLOGIA

Pesquisa qualitativa, com enfoques quantitativos, no sentido de não apenas compreender os dados apurados, como também apresentar os condicionantes que influenciam para os resultados. Para MINAYO (2014), a pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo e, adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e, enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles.

A pesquisa será de caráter documental e de campo, levando-se em consideração tanto a gama expressiva de produções científicas já disponíveis, que abordam a temática da imigração e emigração haitiana no Brasil, quanto a pesquisa de campo. Buscar-se-á estabelecer, tanto quanto possível, a complementação entre os dados já disponibilizados nessas produções, e os novos elementos que a pesquisa de campo buscará suscitar. Para tanto, utilizar-se-á como instrumento para a coleta de informações, um roteiro semiestruturado, que será aplicado entre os sujeitos imigrantes, inseridos no mercado de trabalho, formal ou informal, bem como os imigrantes que buscam uma vaga ou que já estão frequentando o universo acadêmico de nível superior.

Delimitamos como espaço físico para a aplicação e a coleta dos dados a partir da pesquisa de campo, as cidades de Chapecó, por concentrar tanto o maior volume de mercado empregatício da região, quanto a maior presença de instituições de ensino superior; e a cidade de Xaxim. Frente ao envolvimento e ao trabalho que já vem sendo desenvolvido pelo pesquisador, junto aos imigrantes haitianos, em âmbito local, caracterizamos também como uma pesquisa ação, exatamente por sugerir a produção de um conhecimento que estará intimamente atrelado a um agir. Portanto, esse deverá ser um estudo amplamente permeado pelo papel ativo do pesquisador, no sentido do seu comprometimento com a realidade e os fatos observados, de tal modo que a pesquisa certamente trará em seu bojo, tanto os dados obtidos pela pesquisa científica (leitura documental já publicada), quanto da prática cotidiana do pesquisador, junto a esses sujeitos.

RESULTADOS ESPERADOS


Responder à nossa questão de pesquisa. A partir do tema proposto, indagamos como problemática a ser tencionada e confrontada a seguinte questão: em que medida trabalho e educação podem superar práticas de exploração e alienação, transformando-se em mecanismos convincentes de promoção e superação das misérias e mazelas humanas fomentadas no âmbito do processo de imigração e emigração haitiana no Brasil? É, pois, de



extrema relevância, pensar que destacar que as leituras, ou seja, as reflexões acadêmicas, devem nos levar a refletir e a repensar as práticas hodiernas. Ou ainda, que todo o conhecimento e o saber a partir da atividade intelectual, fomentado especialmente no espaço acadêmico, deve nos estimular a estabelecer e efetivar pontes de diálogo entre as realidades da vida e os desdobramentos suscitados no âmbito dessas realidades. Eis aí um tema, envolto numa problemática de pesquisa em desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113. 2010.
- BORDIGNON, Sandra de Ávila Farias. **Inserção dos imigrantes haitianos nos contextos educativos escolares e não-escolares no Oeste Catarinense**. Chapecó, Unochapecó, 2016.
- BOURDIEU, Pierre (Coord). **A miséria do Mundo**. Petrópolis, Vozes, 1997.
- GAMBOA, Silvio Sánches. **Projetos de Pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos, 2013.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Vozes, Petrópolis, 2010.

The background features a light beige color with a faint, dotted world map. A large, solid red shape, resembling a stylized map of South America, is positioned on the right side. The text is centered in the lower half of the page.

EIXO TEMÁTICO 4

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE



CONSELHO DE CLASSE: INSTÂNCIA DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO

Luciana Rita Bellincanta Salvi (UFFS – Campus Chapecó)
luciana.salvi@gmail.com
Andréia Cadorin Schiavini (UFFS – Campus Chapecó)
andrea.schiavini@gmail.com
Marzane Garvão (UFFS – Campus Chapecó)
marzane_garvao@hotmail.com

RESUMO

Esta produção discute o papel mediador exercido pelo Conselho de Classe (CC) para fomentar o processo de ensino e de aprendizagem no município de Concórdia – SC, atentando para a investigação das diretrizes pedagógicas contidas neste importante espaço de organização e de avaliação do trabalho escolar. O procedimento metodológico adotado foi a pesquisa bibliográfica e documental. O estudo analisa as diretrizes municipais construídas para a realização do CC nas unidades escolares apontando entre os documentos analisados convergências no fato de que este instrumento deve subsidiar e ressignificar o processo educativo com vistas às aprendizagens dos alunos.

Palavras-chave: Avaliação. Conselho de classe. Ensino. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A presente produção buscou analisar o papel mediador exercido pelo CC para fomentar o processo de ensino e de aprendizagem no município de Concórdia – SC, tendo em vista a análise bibliográfica e documental da resolução emitida pelo Conselho Municipal de Educação (CME) Nº 03/2012, que aprovou as diretrizes para a avaliação do processo de ensino-aprendizagem nas instituições de ensino vinculadas ao Sistema Municipal de Educação de Concórdia – SC, bem como a instrução normativa emitida pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) Nº 03/2012 de 02 de agosto de 2012, que dispôs sobre os procedimentos a serem adotados para os CC das unidades escolares, visando atender o disposto contido na referida resolução.

Este resumo expandido encontra-se alicerçado na seguinte questão investigativa: Quais as diretrizes apontadas situam o Conselho de Classe enquanto espaço privilegiado que subsidia o processo de ensino e de aprendizagem? Para responder a questão proposta, buscou-se realizar a análise documental das diretrizes públicas municipais de avaliação observando pontos convergentes que situavam o CC como mediador do fazer pedagógico.

Inicialmente este resumo aborda o relato do processo democrático por meio das Conferências de Educação vivenciadas no município de Concórdia – SC, que resultaram na Resolução Nº 03/2012 e na Instrução Normativa SEMED Nº 03/2012. Na sequência são apresentadas as análises do que é o CC, e a que ele deve se propor e por fim, são estabelecidas análises entre os propósitos do CC e sua mediação junto ao processo de ensino e de aprendizagem, ancorado nas diretrizes municipais avaliativas.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O processo pedagógico tem apontado aspectos preocupantes no que se referem ao baixo rendimento, níveis de repetência elevados e índices significativos de evasão escolar. A explicação para tal situação encontra-se no fato de que os alunos têm apresentado cada vez maior oposição aos modelos de ensino e de aprendizagem que são ofertados pelas escolas, que não conseguem incluir a diversidade social, cultural e intelectual peculiares de cada sujeito, bem como, de seus diversos níveis de aprendizagem.

O currículo encontra-se descontextualizado da realidade social, e a cada dia as necessidades e os interesses de aprendizagem dos alunos se distanciam do que a escola tem a lhes oferecer. Neste cenário, a avaliação também tem contribuído para acentuar ainda mais esse processo que resulta em práticas pedagógicas classificatórias e excludentes que tratam o processo de ensino e de aprendizagem como um produto acabado.

O ato de avaliar provoca desconforto a qualquer educador que se propõem realizar com rigor este processo, pois, requer uma postura epistemológica coerente com o fazer pedagógico, que desencadeia alguns questionamentos: como mensurar numericamente o quanto cada sujeito se apropriou do conhecimento historicamente construído e acumulado? Como saber se a mediação pedagógica realizada possibilitou que o sujeito evoluísse em sua aprendizagem? Como fazer prevalecer os aspectos qualitativos, quando o sistema enaltece os aspectos quantitativos?

Estas são indagações que a rede pública municipal de Concórdia – SC vivenciou fortemente no ano de 2011, quando promoveu a IV Conferência Municipal de Educação, que tinha como temática: “Avaliação: (re) significando o cotidiano escolar”, cujo objetivo era “discutir a avaliação, bem como os instrumentos que a compõe, na perspectiva de uma educação emancipadora que considera o aluno sujeito histórico do processo e o professor como mediador dessa práxis”¹. Tal conferência discutiu com os professores da rede municipal de ensino, três grandes eixos, quais foram: avaliações externas, concepção de avaliação e aspectos legais da avaliação e teve como seu ponto de partida, a seguinte diretriz:

O significado da avaliação sob a ótica de uma Educação Democrática deve superar as práticas tradicionais, classificatórias e excludentes, percebendo a avaliação como parte do processo de mediação da construção do conhecimento. Tal concepção implica acompanhar este percurso educacional com o apoio de diversos instrumentos que permitam analisar e dialogar com o aluno a fim de construir ações que estejam de acordo com as suas necessidades e diferenças individuais. (CONCÓRDIA, 2003, s. p.)

As teses² construídas na conferência foram encaminhadas ao CME, com o intuito de realização de estudo e de adequação legal do conteúdo proposto, resultando na Resolução Nº 03/2012 que respaldou a avaliação: enquanto processo onde o erro deve ser considerado como diagnóstico; como uma ferramenta que contribui para o desenvolvimento integral do aluno onde as aprendizagens contribuam para a compreensão e transformação da realidade; como um instrumento diagnóstico e processual que vise superar as dificuldades e as limitações valorizando as potencialidades; como redimensionador do fazer pedagógico.

Além dessas diretrizes, previu-se no art. 47 que “as instituições de educação integrantes do Sistema Municipal de Ensino deverão adaptar seu Regimento e Projeto Político-Pedagógico a estas diretrizes”, o que desencadeou na criação da Instrução Normativa SEMED Nº 03/2012.

Entretanto este estudo realiza uma breve abordagem dedicada ao CC, uma vez que exerce uma mediação de grande relevância no processo de ensino e de aprendizagem. Diante disso, Vasconcellos (2001, p. 20) enfatiza que:

[...] são momentos privilegiados para uma reflexão coletiva sobre a prática escolar, propiciando o fortalecimento do comprometimento com a mudança e com a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. Não são espaços de “acertos de contas”, nem de exportação de preconceitos; ao contrário, de busca de alternativas, através da visão de conjunto, permitindo outros olhares, a inauguração de outras possibilidades para o enfrentamento das dificuldades (individuais e coletivas) apresentadas. (grifos do autor)

Neste viés, é possível perceber o CC como um espaço de discussão e de tomada de posição coletiva, onde o compromisso assumido passa a ser responsabilidade de todos, uma vez que, mais do que sentenciar os alunos, este momento precisa avaliar principalmente o processo de ensino e de aprendizagem, numa perspectiva diagnóstica, formativa e processual.

¹ Informação extraída de material disponibilizado pela equipe de formadoras da SEMED aos profissionais das escolas, durante a realização de formação continuada nos espaços escolares.

² Nomenclatura utilizada pela rede municipal para referir-se às diretrizes construídas e aprovadas em plenária pelos profissionais que participam das conferências.



A Resolução N° 03/2012 compartilha desse posicionamento, ao propor no art. 44, que é no “Conselho de Classe que os avanços precisam ser destacados e as dificuldades repensadas, a fim de, redimensionar coletivamente o processo avaliativo”. Essa diretriz evidencia que o foco desse momento ímpar da prática de uma avaliação formativa e deliberação coletiva precisa se voltar sobre o processo de construção e de apropriação do conhecimento.

Corroboram com esta discussão Fernandez e Freitas (2008, p. 22) ao afirmar que:

A avaliação formativa é aquela em que o professor está atento aos processos e às aprendizagens de seus estudantes. O professor não avalia com o propósito de dar uma nota, pois dentro de uma lógica formativa, a nota é uma decorrência do processo e não o seu fim último. [...] podemos dizer que avaliação formativa é aquela que orienta os estudantes para a realização de seus trabalhos e de suas aprendizagens, ajudando-os a localizar suas dificuldades e suas potencialidades, redirecionando-os em seus percursos. A avaliação formativa, assim, favorece os processos de auto avaliação, prática ainda não incorporada de maneira formal em nossas escolas.

Quanto às diretrizes municipais de avaliação, está contemplado ainda, na Resolução N° 03/2012, no art. 35, inciso I, que as unidades escolares devem organizar os CC, de maneira a “envolver a comunidade escolar no processo educativo, possibilitando o repensar sobre o ensino e a aprendizagem, para definir objetivos e ações que garantam o fazer pedagógico de qualidade”, bem como no art. 36 a representação da comunidade escolar composta por seus múltiplos segmentos.

Contribui para essa diretriz, a instrução normativa SEMED N° 03/2012 que prevê no art. 2, item B – Conselho de Classe Participativo, a realização deste momento com “alunos, pais, professores, orientadores pedagógicos e direção” com o objetivo de “assumir em conjunto as responsabilidades da educação” atentando para a avaliação: do processo de ensino e de aprendizagem; da proposta pedagógica da escola e dos professores; do estabelecimento de metas individuais e coletivas para melhorar a aprendizagem; da busca por alternativas para sanar as dificuldades de aprendizagem.

Sendo assim, Dalben (1996, p. 112), destaca que a participação dos diversos segmentos no CC teria a função de dinamizar “o processo de avaliação por intermédio da riqueza das análises múltiplas de seus participantes, e estruturar os trabalhos pedagógicos segundo essas análises coletivas, permitindo-se um fazer coletivo”. Portanto, se o CC avalia o processo de ensino e de aprendizagem, é mister a participação do protagonista principal: o aluno, uma vez que as decisões tomadas dizem respeito a sua trajetória escolar e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção aqui apresentada de caráter bibliográfico e documental procurou estabelecer uma breve análise quanto o papel mediador exercido pelo CC para fomentar o processo de ensino e de aprendizagem no município de Concórdia – SC.

Observou-se que as diretrizes de avaliação propostas convergem para que o CC assuma uma dimensão de instrumento deliberativo subsidiando dessa maneira, ações mobilizadoras e efetivas que priorizam a função nuclear da escola possibilitando ao aluno a apropriação dos conhecimentos historicamente construídos, acumulados e sistematizados.

O estudo sinaliza para a importância de que o CC seja ofertado numa dimensão participativa, com o engajamento de todos os segmentos, com ênfase para a participação dos alunos, visto que, ao se descentralizar as relações de poder que circundam no ambiente escolar, ao viabilizar a participação nas diversas situações que tangem o processo de ensino e de aprendizagem, certamente a escola estará avançando na efetivação de práticas avaliativas mais justas e promotoras da equidade social.

REFERÊNCIAS

CONCÓRDIA. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Pedagógico. **I Conferência Municipal de Educação Pensando a Educação Democrática**. Concórdia: SEMED, 2003.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Pedagógico. **IV Conferência Municipal de Educação: Avaliação: (re) significando o cotidiano escolar**. Concórdia: SEMED, 2011.

_____. Instrução normativa SEMED. **Instrução normativa nº 03/2012**, de 02 de agosto de 2012. Dispõe sobre os procedimentos a serem adotados para os Conselhos de Classe das Unidades Escolares. Concórdia: SEMED, 2012.

_____. Resolução CME. **Resolução nº 03/12**, de 24 de fevereiro de 2012. Aprova as diretrizes para a avaliação do processo de ensino-aprendizagem nas Instituições de Ensino vinculadas ao Sistema Municipal de Educação de Concórdia – SC. Concórdia, SC: CME, 2012.

DALBEN, Ângela. **Trabalho escolar e conselho de classe**. Campinas: Papyrus, 1996.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Org. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. Disponível em: <http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufc/file.php/1/coord_ped/sala_5/pdf/sala_5_curriculo_cultura_e_conhecimento_escolar.pdf> . Acesso em: 19 abr. 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética – libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 2001.



A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS E PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS

Vanessa Campos de Lara Jakimiu (Unespar - Campus União da Vitória)
vanessajakimiu@yahoo.com.br

RESUMO

O estudo em questão traz em seu conteúdo uma discussão acerca da avaliação no âmbito da educação infantil. A partir da bibliografia especializada e das normatizações que regulam a etapa da educação infantil apresenta-se como objetivo deste estudo, desenvolver um quadro teórico acerca das relações que se estabelecem em torno da avaliação na Educação Infantil. Quanto aos procedimentos metodológicos, o presente estudo adota os moldes da pesquisa teórico-bibliográfica de cunho qualitativo. Do estudo empreendido é possível concluir que a avaliação é uma parte essencial do processo educativo, e requer clareza conceitual para que possa atingir aos fins esperados. Além disso, requer consciência crítica para pensar acerca das práticas educativas e à quais perspectivas formativas estas práticas estão servindo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Avaliação Educacional. Formação Integral.

INTRODUÇÃO

O debate em torno do currículo da Educação Infantil remete-nos a duas perspectivas: a) pensar a concepção de currículo que permeiam tais discussões e, b) pensar qual a perspectiva formativa está sendo atribuída à Educação Infantil.

O currículo, em seu sentido restrito, está relacionado ao que ensinar, ou seja, aos conteúdos. Já o currículo em seu sentido amplo está relacionado à cultura escolar consolidada e, portanto, compreende os sujeitos, os tempos, os espaços e o conhecimento, com ênfase nas experiências formativas que a instituição de educação infantil¹, enquanto espaço epistemológico oferece aos sujeitos aprendentes.

Em 1996, a Educação Infantil, passa a ser reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9.394/1996. A educação básica, ou educação de base no sentido atribuído por Cury (2008, p.294) “significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada”, e, portanto, representa um mecanismo para a redução das desigualdades.

Em 1998, foram elaborados no interior do Ministério da Educação, pela Secretaria de Educação Fundamental, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), tendo em vista fazer com que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (RESOLUÇÃO CEB Nº 2, DE 7 DE ABRIL DE 1998), em vigor na época, chegassem até as instituições de educação infantil.

Estes materiais, apesar de seu caráter propositivo, foram implementados, em muitos estados do Brasil, de forma obrigatória nas instituições de educação infantil, neste sentido, os referenciais acabaram assumindo uma conotação de caráter legal, ou seja, de norma.

Tendo em vista seus pressupostos formativos relacionados ao desenvolvimento das capacidades, competências e habilidades, e, portanto, da educação por competências visando adequar-se aos princípios do neoliberalismo, tanto as diretrizes de 1998, quanto os referenciais, foram criticados pelo fato de deslocar a responsabilidade pelos resultados obtidos (sucesso ou fracasso) aos sujeitos aprendentes, e, portanto, fomentar a meritocracia.

Apesar de o RCNEI não estar mais em vigor desde 2010, tendo em vista a exarcação das novas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009), ainda é recorrente a presença deste material no âmbito da Educação, o qual é utilizado tanto como fundamento para pesquisas, quanto como subsídios para o desenvolvimento das práticas docentes na educação infantil.

¹ No Brasil, diferentes denominações são utilizadas para referir-se às instituições de educação infantil, tais diferenciações estão relacionadas com a sua composição legal e organizativa. Os CEIs são os Centros de Educação Infantil e Creches Conveniadas, os CEMEIs são os Centros Municipais de Educação Infantil, os EMEIs são as Escolas Municipais de Educação Infantil, os CEIIs são os Centros de Educação Infantil Indígena e os CECIs são os Centros de Educação e Cultura Indígena.

Nas DCNEI de 2009 estão expressos preceitos legais com relação a perspectiva de formação na educação infantil, destacando a criança como sujeito histórico e de direitos, o direito a educação, a educação integral, a indissociabilidade entre o cuidar e o educar e o eixo das interações e brincadeiras como pressupostos formativos. (BRASIL, 2009).

A partir das DNCEI de 2009, a criança, enquanto sujeito aprendente, e as experiências formativas se tornam centralidade nas decisões curriculares. O currículo, nesta perspectiva, passa a ser concebido como um conjunto “de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.”(BRASIL, DCNEI, 2010, p.).

Dito de outro modo, “construiu-se o consenso de que é necessário garantir às crianças o direito de viver a infância e se desenvolver em sua integralidade, [...] respeitando as especificidades e interesses singulares e coletivos de todas as idades e criar oportunidades de ampliação de sua experiência.” (TOMAZZETTI; PALAURO, 2016, p.154).

Com relação à garantia do direito à educação, do ponto de vista do acesso, em 2009 é aprovada a Emenda Constitucional n.59/2009 que passa a prever a obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos. Pela primeira vez, no Brasil, a obrigatoriedade não se dá por meio de etapas/níveis de ensino e sim por faixa etária, o que provoca modificações na organização da educação infantil, também do ponto de vista curricular.

É importante, também mencionar que, atualmente, está em formulação a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual, ao substituir “expectativas de aprendizagem” por “objetivos de aprendizagem” desloca a responsabilidade pela aprendizagem do sujeito aprendente para a instituição de ensino, espaço epistemológico responsável pela garantia do direito a educação.

A BNCC, assim como toda formulação de política educacional passou por diversos embates em busca da autoridade epistemológica nas questões em torno do currículo e dos projetos de formação societárias.²

A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação é ato político e avaliar também. Avaliar não é uma atividade neutra ou isolada que acontece desconectada dos pressupostos teóricos e epistemológicos que orientam o fazer educativo.

O reconhecimento da infância, o direito a educação, a formação integral, a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, o eixo formativo das interações e brincadeiras atualmente são, as referências tanto para se pensar as práticas educativas como para se pensar as práticas avaliativas.

As avaliações no âmbito educacional, de maneira geral, especialmente na educação infantil, apresentam alguns problemas de ordem epistemológica e de ordem pedagógica. Os problemas de ordem epistemológica estão relacionados com os fundamentos e legislação que orientam o fazer educativo. Os problemas de ordem pedagógica estão relacionados com a diferenciação das características específicas das diferentes finalidades da avaliação.

São basicamente 4 finalidades da avaliação: 1) De resultado, em que avalia-se para o Professor saber se a criança aprendeu; 2) De diagnóstico, em que avalia-se para o professor saber o que a criança já sabe, para que, a partir desta possa propor suas intervenções pedagógicas, 3) De continuidade, em que avalia-se para permitir que o professor referência de turma ou o professor da série subsequente (inclusive do ensino fundamental) conheça o percurso formativo da criança, e, 4) De informação, em que avalia-se para informar os pais sobre os níveis de

² Maior detalhamento ver dossiê: “Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular: questões para o debate”, disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/issue/view/213/showToc>



desenvolvimento da criança. Cada uma destas finalidades, orienta e requer diferentes instrumentos e estratégias pedagógicas para avaliar.

Com relação à avaliação de resultado, existem duas questões a serem consideradas. A primeira questão é a da subjetividade das redações prontas, em geral apresentadas por meio de pareceres, que não dão conta de apresentar indicativos representativos do desenvolvimento da criança.

A segunda, é a necessária diferenciação entre avaliação comportamental e avaliação da aprendizagem. O principal foco que é a aprendizagem, nem sempre é priorizado pelas práticas e instrumentos avaliativos na educação infantil. Se algo foi ensinado, é preciso portanto, definir quais práticas e instrumentos darão conta de verificar se o que foi ensinado, foi efetivamente aprendido.

A avaliação além de permitir verificar o que foi aprendido, também permite verificar os níveis de desenvolvimento da criança, ou seja, permite verificar o que a criança já sabe. A avaliação assim concebida, em seu caráter diagnóstico contribui para planejar as situações desafiadoras de aprendizagem a partir dos sujeitos aprendentes.

A avaliação de continuidade, permite conhecer o desenvolvimento da criança de forma mais completa contemplando também registros e arquivos. Em geral realizada por meio de portfólios, serve de base para o trabalho do professor referência de turma durante o ano letivo e também para o trabalho do professor da série subsequente (ou do ensino fundamental). No entanto, muitas instituições de educação infantil enviam para a casa da criança os registros avaliativos ao término do ano letivo, quando na verdade, este documento seria mais potencialmente produtivo e contributivo se permanecesse no ambiente educacional.

O portfólio pode se tornar mais rico se for oportunizado aos pais que deem continuidade nas tarefas da instituição de educação infantil, “inserindo comentários, fotografias ou objetos que agregam novos sentidos aos registros.” (KISHIMOTO, 2010, p.17).

Os resultados e a forma de expressá-los, nos remete a pensar na avaliação de informação. Os instrumentos de avaliação com predominância de linguagem pedagógica não são recomendados para serem um canal de comunicação e informação para os pais tendo em vista, a pouca ou nenhuma relação de sentido que os mesmos conseguem estabelecer com este tipo de documento e linguagem. As DCNEI (2009, p.28) inclusive, estabelecem a necessidade, por parte da instituição de educação infantil, da implementação de “documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do estudo empreendido é possível concluir que a avaliação é uma parte essencial do processo educativo, e requer clareza conceitual para que possa atingir aos fins esperados. Além disso, requer, consciência crítica para pensar acerca das práticas educativas e à quais perspectivas formativas estas práticas estão servindo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil/**Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.** — Brasília: MEC/SEE, 1998.

BRASIL. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução n. 2, de 07 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial da República Federativa da União**, Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf . Acesso em: 25 mar. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Casa Civil**. Subchefia para assuntos jurídicos. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm> . Acesso em: 25 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil/Secretaria de Educação Básica. – Brasília: **MEC, SEB**, 2010. Disponível em: < <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>> Acesso em: 25 mar. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 168-200. setembro/2002, Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>> . Acesso em: 25 mar. 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – **Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>> . Acesso em: 25 mar. 2017.

TOMAZZETTI, C. M.; PALAURO, M. M. Datas comemorativas na educação infantil: quais sentidos na prática educativa? **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 2, n. 2, p. 150-164, jul./dez.2016. Disponível em: <<http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/87>> Acesso em: 25 mar. 2017.



A LDBEN/1996 E A FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA ATUAR COM CRIANÇAS DE 0 A 10 ANOS (INFÂNCIA)

Raquel Caterine Grebinsky (Unoesc)
raquelgrebinsky@gmail.com

RESUMO

Este trabalho é fruto de um dos objetivos específicos de uma dissertação de mestrado que está em andamento e tem como objetivo analisar o que prevê a LDBEN/1996 com relação à formação de docentes para atuar com crianças de 0 a 10 anos. Nota-se que, por uma necessidade social, a situação do magistério que atua nesta faixa etária foge aos artigos da Lei, que é a atuação de profissionais sem formação específica para atuar na educação infantil e séries iniciais. Para atender a uma demanda que só tende a crescer, que é a das crianças de 4 a 12 anos na escola, há necessidade de ampliar a oferta de cursos para a sua formação.

Palavras-chave: Formação docente. LDBEN/1996. Infância.

INTRODUÇÃO

A pesquisa à qual o presente trabalho está relacionado, tem como objetivo geral analisar nas políticas educacionais a presença da temática gênero e sexualidade na formação de professores destinados ao trabalho docente com a infância, a partir de documentos legais e governamentais produzidos a partir da LDBEN 9394/1996. Para atender a este objetivo, se faz necessário inicialmente uma precisa investigação acerca do que estabelece a LDBEN/1996 com relação à formação docente para esta faixa de idade. Deste modo, a investigação precisou pender para os aspectos da formação docente para a infância, a qual o objeto de pesquisa está diretamente ligado.

DESENVOLVIMENTO

Com a finalidade de discutirmos sobre a formação docente para a infância, se faz necessário ressaltar que, segundo o artigo 2º, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), criança é a pessoa de até doze anos de idade incompletos. O docente para a infância, portanto, é aquele profissional da educação que atua tanto na educação infantil, quanto no ensino fundamental, anos iniciais, ou seja, na creche com crianças de 0 a 4 anos, e em instituições que atendam a demanda de escolarização de 04 a 12 anos, ministrando aulas para a pré-escola e ensino fundamental (1º ao 5º ano).

A LDB 9394/96, que regulamenta a Educação Básica no Brasil, determinou, após a Emenda Constitucional n.59, de 2009 (BRASIL, 2009), como obrigatória e gratuita a frequência à escola dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade.

Assim, a Lei n. 12.796, de 2013, (BRASIL, 2013), incluiu na LDB de 1996, a seguinte organização da Educação Básica: a) pré-escola, para crianças de 4 a 5 anos; b) ensino fundamental, de 9anos; c) ensino médio;

A educação infantil de 0 a 3 anos, em creches, deve ter oferta gratuita pelo Estado, mas não é de frequência obrigatória. (BRASIL, 1996)

Deste modo, a garantia da oferta, do acesso, e da permanência das crianças e adolescentes na Educação Básica, está sob responsabilidade dos Estados e Municípios. Nesta responsabilidade, inclui-se a contratação dos profissionais capacitados a atender este público, porém, atualmente no Brasil, não há imposições legais que determinem que todo profissional que atua com crianças em creches e pré-escola seja efetivamente um profissional do magistério com formação docente. Assim, perdura atualmente, a atuação de profissionais sem formação exigida (normal de Ensino Médio ou Curso de Pedagogia) atuando nas salas de aula de creches e/ou centros de educação infantil na condução das atividades educacionais destes alunos. Estes profissionais utilizam outras denominações,

como por exemplo a de auxiliares de educação infantil, e não recebem o pagamento regulamentado nos Planos de Carreira Municipais e Estaduais do Magistério.

Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, caracteriza-se como “professor de criança”, aquele que atua na faixa etária dos 6 aos 10 anos de idade, e de acordo com o artigo 62 da LDB/96, para atuar como professor da educação básica, seja na educação infantil, seja nos anos iniciais do ensino fundamental, é fundamental que o profissional tenha formação em nível superior (Pedagogia ou Licenciaturas).

“(…) a legislação brasileira atual determina o tipo de formação necessária para o professor de crianças. Entretanto, nota-se que a discussão sobre as especificidades e a qualidade dessa formação, bem como sobre as condições de trabalho do professor, permanece ainda em aberto no país”. (RAMOS; ASSIS, 2012, p.54)

A situação atual da educação do Brasil ainda é delicada, principalmente no que diz respeito à formação docente para atender a demanda prevista em Lei. Não há número suficiente de profissionais disponíveis (com formação) para servir as Secretarias Municipais, de Estado e Instituições Privadas de Ensino, o que ocorre, é que se acaba contratando em caráter temporário, profissionais que estão cursando licenciaturas, para conduzir os processos educativos de sala de aula.

“Isso revela que, apesar dos avanços trazidos pela LDB 9394/96 no tocante ao esclarecimento sobre o tipo de formação necessária para este docente -, eles, infelizmente, não foram suficientes para corrigir distorções históricas que marcam a formação e atuação dos professores de crianças no Brasil. Essa afirmação se justifica por uma série de problemas que acompanham a educação das crianças ao longo do tempo no país, tais como: muitos profissionais, ainda, trabalham sem possuir a formação exigida em lei; a formação oferecida nem sempre atende às demandas do trabalho com crianças de 0 a 12 anos, de modo que possuir formação nem sempre significa estar preparado; existem inúmeras realidades nas quais os salários pagos aos profissionais são baixos e as condições de trabalho são ruins; a formação continuada, quando oferecida, geralmente, não atende aos interesses e necessidades dos profissionais, entre outros problemas”. (RAMOS; ASSIS, 2012, p.54)

O que ocorre, é que ainda há falhas, não só na formação inicial, mas também na formação continuada destes profissionais, o que gera impacto diretamente nas práticas docentes, tanto da educação infantil, como nos anos iniciais. Não se leva em consideração o contexto social a qual a criança está inserida e a didática de sala de aula já não é uma das prioridades dos cursos de formação. O que resulta em distorções e dificuldades no que diz respeito às fases de desenvolvimento das crianças, tanto cognitivo, quanto motor, que são, de fato a base do processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a criança na sua totalidade requer noções sobre seu desenvolvimento, bem como seu contexto social. Essa noção é que vai subsidiar as práticas docentes e alimentar o processo formativo do professor, visando sempre o desenvolvimento pleno do educando. Sendo assim, o ideal seria que se respeitasse também as fases do processo formativo do profissional professor, para que ele esteja preparado emocionalmente e pedagogicamente para enfrentar a sala de aula. A profissão professor vai muito além do que se aprende na formação inicial, ela perpassa funções sociais de fundamental importância na formação do cidadão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Emenda Constitucional nº59, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 21 abr. 2017.



BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. [Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 18 abr. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. [Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 abr. 2017.

RAMOS, Gécica Priscila; ASSIS, Muriane Sirlene Silva de. O professor de crianças na atualidade: enfoques legais e pedagógicos. **Práxis Educativa: Dossiê Temático Infância e escolarização**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p.47-60. Jan/Jun 2012. Semestral. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/733/706>>. Acesso em: 18 abr. 2017.



AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO: UMA REFLEXÃO DOS CONCEITOS E FUNÇÕES

Cláudia Suéli Weiss (Udesc)
claudia.du@yahoo.com.br
Aline Leandra Coelho (Univali)
aline.l.coelho@sesisc.org.br
Janete Ribeiro Nhoque (Univali)
jnhoque@uol.com.br

RESUMO

Esta pesquisa propõe uma reflexão sobre avaliação na educação. Apresenta-se um breve contexto histórico da avaliação, bem como a apreciação das distintas definições que localizamos para o termo. Na história da educação, a avaliação continuamente desempenhou o papel de qualificar, rotular e classificar os sujeitos. Para embasar a pesquisa, optou-se por aprofundar a relação avaliação e educação à luz de teóricos que estudam o tema. Os resultados mostraram que o ensino pode ser focado não em classificar os mais aptos, mas em oferecer aos alunos a oportunidade de desenvolver suas habilidades, no maior grau que se pode alcançar. Se pensarmos nos aspectos da avaliação e evidenciarmos o aprendizado, reduziremos os riscos de avaliar erroneamente. A avaliação deve ser uma contínua de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação. Conceitos. Avaliação. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A avaliação é um conceito polissêmico que no campo da educação necessita ser explicitado, para que nosso interlocutor entenda, entre outros pontos, qual o objeto a ser avaliado e quem é o sujeito avaliador. Trataremos aqui da avaliação da aprendizagem, aquela que é interna às escolas e que ocorre na sala de aula e é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, quando tratamos de avaliação da aprendizagem, o objeto a ser avaliado é a aprendizagem dos alunos e o sujeito avaliador é o professor.

No entanto, quando o termo avaliação da aprendizagem é utilizado na escola, nem sempre se tem a clareza o que de fato está sendo avaliado, o que nos aponta que avaliar a aprendizagem dos alunos pode se constituir um processo difícil, muitas vezes tenso, que tanto pode promover e elevar a autoestima, seja do educando ou do educador, quanto pode baixá-la, consideravelmente. Ela, a avaliação, pode ainda causar um considerável sentimento de incompetência no docente, bem como induzir o discente à repetência, à evasão escolar e ao fracasso.

A discussão sobre o contexto histórico da avaliação da aprendizagem não apresenta um consenso na literatura científica a respeito. Para Perrenoud (1999, p. 9), “a avaliação não é uma tortura medieval. É uma invenção mais tardia, nascida com os colégios por volta do século XVII, e tornada indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória”.

Para corroborar com esta afirmação, Loch (2010), afirma que desde os primórdios da história da avaliação da aprendizagem e durante um período de tempo bastante relevante, a prática da avaliação esteve ligada à ideia de medir ou testar os conhecimentos dos educandos. Haydt (2004) traz à baila que isso aconteceu, principalmente, na década de 40 do século passado por conta do aperfeiçoamento dos instrumentos de medida em educação.

A dificuldade em avaliar a partir desta ideia de medir ou testar o conhecimento dos educandos traz à baila várias questões: o que medir ou testar? Como? Com quais instrumentos? E, principalmente, para quê? Outra questão importante é: será que todos os aspectos do processo de aprendizagem podem ser medidos? Sendo assim, essa abordagem trazida por Loch logo evidenciou sua limitação. Com o passar do tempo, somente a partir da década de 1960, novas dimensões para o termo avaliação surgiram e foram sendo agregadas a ele ou sendo questionadas. Como isso, o termo avaliação sofreu uma profunda transformação desde que foi criado e começou a ser divulgado.

OS CONCEITOS QUE O TERMO AVALIAÇÃO ADQUIRIU AO LONGO DA HISTÓRIA

A palavra avaliação nem sempre é bem recebida entre as diversas pessoas, pois muitas delas não têm uma experiência positiva correlacionada, basta conversar com um grupo e perceberemos muitas histórias já vivenciadas sobre essa temática. Por muitas vezes, ao longo dos tempos, ouvimos dos professores a palavra avaliação com conotação de cobrança, classificação ou reprovação. Isso ocorre porque nem sempre está claro, seja para o avaliado ou para o avaliador o objetivo real da avaliação.

Trazemos para essa discussão, duas definições de avaliação abordadas em dicionário. Uma delas vem do dicionário Houaiss (2001, p. 353), que a define como “verificação que objetiva determinar a competência, o progresso etc. de um profissional, alunos etc.”. Para este dicionário, avaliar é determinar de forma objetiva a competência de alguém. Já o dicionário Michaelis (2008, p. 100), aborda o termo avaliação como significando “ato de avaliar; determinação do preço justo de qualquer coisa que pode ser vendida, valor de bens, determinados por avaliadores” e, também, “calcular ou determinar o valor; o preço ou o merecimento de; reconhecer a grandeza; a intensidade; a força; apreciar; calcular [...]”. Neste contexto, avaliar é dar um juízo de valor a algo ou a alguma coisa.

Nos meios acadêmicos percebemos que não há um conceito claro e determinado sobre o termo. Lukas e Santiago (2009) apontam em suas pesquisas mais de cem definições de avaliação em que cada autor a descreve de uma maneira distinta dependendo de suas concepções e ano de publicação de sua obra, a sua definição de avaliação, apontando que com o tempo e o aprimoramento das pesquisas, o tema vai adquirindo novas concepções.

Para Kraemer, (2005), o termo avaliar vem do latim *a + valere*, que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo. Para esta autora, avaliar é atribuir um juízo de valor à propriedade de um processo para a aferição da qualidade do seu resultado; porém, a compreensão do processo de avaliação, do processo de ensino e aprendizagem tem sido pautada na lógica da mensuração, isto é, associamos o ato de avaliar ao de “medir” os conhecimentos adquiridos pelos alunos.

No entanto, para outros autores, avaliar é mais que medir os conhecimentos adquiridos. Oliveira (2008, p. 230) ao abordar a temática, assim define avaliação “A avaliação consiste em um processo mais amplo que pode tornar a medida como uma de suas dimensões, mas se associa à elaboração de juízo de valor sobre a medida e a proposição de ações a partir dela”.

Este autor aponta que a medida é uma dimensão da avaliação e acrescenta mais um ponto no processo: a importância de se pensar o que fazer com os resultados destas medidas. Este é um ponto importante, pois, muitas vezes, a avaliação é vista e praticada na escola como uma ação final do processo, o professor planeja, coloca em ação o que planejou e depois faz uma prova para “avaliar” se o aluno aprendeu ou não o conteúdo proposto. Essas ações são realizadas como se cada parte do professor fosse uma ação em si, sem relação com a outra. Com os resultados das provas, ele atribui um juízo de valor sobre isso, as notas, e fim, não reflete sobre aqueles resultados obtidos e as possíveis possibilidades de ações posteriores a essa realização, como nortear seu planejamento de ensino.

Já Esteban (2003, p. 22-23) vai nos ajudar a pensar sobre o que fazer com os resultados da avaliação ao afirmar que:

avaliar é interrogar-se. Precisamos indagar: por que não? A pergunta por que não nega a absolutização do saber e do não saber e ressalta a relevância de se considerar a construção do conhecimento como uma possibilidade permanente. Esta pergunta convida a ultrapassar os limites do já conhecido, do que foi observado no contexto de produção e socialização do saber, sugerindo a existência de possibilidades até então desconhecidas.

Nesse ponto é que reside a importância de se entender a avaliação da aprendizagem não como um fim em si mesma, mas como um processo que envolve o aluno, o professor, aquilo que foi ensinado e aquilo que foi



apreendido. Para Hoffmann (2001, p.78), as avaliações mostram ações provocativas do professor, que desafia o aluno a refletir sobre as experiências vividas, a formular e reformular hipóteses, direcionando para um saber enriquecido e com maior sentido. Ele menciona que “relação professor e aluno, via avaliação, constitui um momento de comunicação para os dois sujeitos, em que cada um deles estará interpretando [...] e refletindo sobre o conteúdo, [...] a efetivação da aprendizagem”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar em avaliação, como vimos, não é nada fácil. Uma das finalidades da avaliação da aprendizagem seria avaliar o aluno de tal forma que ele perceba seus pontos fracos e fortes e que os primeiros sejam corrigidos durante e após o curso que ele frequenta.

Essa ideia nos permite conceber a avaliação como um processo contínuo de aprendizagem, sendo ela benéfica para o trabalho do docente, no sentido de promover o processo de ensino e aprendizagem e majorar sua habilidade para auxiliar os alunos a tornarem-se aprendizes mais eficientes.

O ensino, por sua vez, pode ter como foco principal o fato de não classificar os mais aptos, mas sim oferecer a todos os alunos a oportunidade de desenvolver suas habilidades, no maior grau que se pode alcançar, visto que todos possuem habilidades e estas, muitas vezes, são distintas e não melhores ou piores.

Por meio da avaliação da aprendizagem bem planejada, é possível gerar informações necessárias sobre o tipo de atividade, ou até mesmo se o tipo de tecnologia utilizada em determinada atividade está ou não proporcionando um melhor desempenho por parte do aluno, possibilitando, assim, repensar o processo avaliativo.

Se pensarmos em todos os aspectos da avaliação (função, objetivo, etc.), e evidenciarmos o aprendizado, reduziremos significativamente os riscos de avaliar erroneamente e, muitas vezes, até de forma preconceituosa, pois, a avaliação deve ser um processo contínuo de aprendizagem para os diferentes atores que dela participam.

REFERÊNCIAS

ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2004.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KRAEMER, M. E. P. **Avaliação da aprendizagem como construção do saber**. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/96974/Maria%20Elizabeth%20Kraemer%20%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20aprendizagem%20como%20con.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 11 abr. 2017.

LOCH, M. **Educação a distância e métodos de avaliação**. Centro Universitário Leonardo da Vinci. Indaiá: EDITORA GRUPO UNIASSELVI, 2010.

LUKAS, J. F. e SANTIAGO, K. **Evaluación educativa**. 2ª ed. Madrid: Alianza Editorial, 2009.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Avaliações externas podem auxiliar o trabalho pedagógico da escola? *In: Educação: fazer e aprender na cidade de São Paulo*. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, p. 230-237, 2008.

PERRENOUD, Ph. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.



PRIMO, Alex. Avaliação em processos de educação problematizadora online. *In*: **Avaliação da aprendizagem em educação online**. SILVA, M.; SANTOS, E. São Paulo: EDIÇÕES LOYOLA, 2006.

SILVA, M.; SANTOS, E. **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: EDIÇÕES LOYOLA, 2006.

VASCONCELOS, C. S. **Entrevista sobre planejamento escolar**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/planejar-objetivos-427809.shtml>>. Acesso em: 11 abr. 2017.



AVALIAÇÃO DO CONTEÚDO OU AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO: O QUE SE DESTACA NA PRÁTICA EDUCATIVA?

Andréia Cadorin Schiavini (UFFS – Campus Chapecó)
andréia.schiavini@gmail.com
Luciana Rita Belincanta Salvi (UFFS – Campus Chapecó)
luciana.salvi@gmail.com
Marzane Garvão (UFFS – Campus Chapecó)
marzane_garvao@hotmail.com

RESUMO

Este estudo buscou fazer uma análise preliminar de como é compreendida a avaliação no espaço escolar. Foi realizado um estudo de caráter bibliográfico e documental a partir da concepção de avaliação que transita entre ferramenta de aferição ou de diagnóstico do processo de aprendizagem. Para tal referenciaremos nosso trabalho a partir das discussões suscitadas por Luckesi (1990, 2011) e Hoffmann (2009) buscando estabelecer ligações aos dados estatísticos de aproveitamento escolar apresentados pelo Censo Escolar – INEP referentes aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A análise nos situa em meio a um espaço de tensionamentos e contradições entre o que se pratica e o que se defende.

Palavras-chaves: Avaliação. Aprendizagem. Tensionamentos.

INTRODUÇÃO

A avaliação no processo educacional é um assunto permeado por diferentes discussões sendo inerente ao processo de ensino aprendizagem. Podendo ser usada para fins de verificação de aprendizagem ou para acompanhamento das dificuldades dos educandos com a finalidade de superação destas que são subjacentes ao processo educativo, ou ainda para atender as exigências de ordem burocrática. É um assunto arraigado de tensionamentos e ideologias que embasam sua aplicação.

Apesar das reflexões potencializadas, bem como das pesquisas relacionadas à compreensão e aprofundamento deste assunto, constatamos que há um longínquo caminho para efetivarmos uma avaliação emancipadora e humanizadora nos processos de ensino e aprendizagem dos educandos das diferentes unidades educacionais.

Luckesi (2011, p.36) já preconizava que “nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem”. Os mecanismos de aferição da aprendizagem aplicados pelo sistema são variados, mas de fato como estamos analisamos esses dados estatísticos? A escola esta realizando um planejamento a partir das fragilidades apontadas por eles? Consideramos estas estatísticas como relevantes em nossa práxis?

Haja vista a heterogeneidade deste tema, e os diferentes argumentos explanados pelos pesquisadores da área objetivamos neste trabalho tecer aproximações ao assunto e reflexões, mesmo que de forma sucinta, almejando discuti-lo bem como posicionarmo-nos frente a um tema polêmico e contraditório nas diferentes esferas educacionais.

PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

“O que tem ocasionado a maioria das discussões em torno da avaliação é a tentativa de definição do significado primordial de sua prática na ação educativa” (HOFFMANN, 2009, p.11). Quando nos reportamos à palavra “avaliação”, nos reportamos tradicionalmente ao fato de atribuir um conceito, uma nota, medir, mensurar, ... Ao senso comum, estas definições dadas à avaliação estariam completas, mas academicamente defendemos que avaliar extrapola o horizonte de mero conceito, numérico ou não.

Neste sentido, Luckesi (1990, p. 76), assevera que:

A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção de configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou sem ele. A verificação é uma ação que

“congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação. (grifo do autor)

Defende-se que a avaliação assuma uma perspectiva dialética, servindo como um alicerce para a mediação de novas situações de aprendizagem, uma vez precisa estar atrelada ao diagnóstico do processo de aprendizagem, norteando o planejamento de diferentes atividades que possibilitem o acesso do educando ao conhecimento científico e sistematizado, ou seja, que não fique condicionada a um fim por si só, mas um instrumento mediador do que os educandos já se apoderaram e o que ainda precisam abstrair. Sendo assim “a avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido” (LUCKESI, 2011, p. 45).

Luckesi (2001, p, 29) contribui salientando que “o educando não vem para a escola para ser submetido a um processo seletivo, mas sim para aprender e, para tanto, necessita do investimento da escola e de seus educadores, tendo em vista efetivamente aprender”.

Neste sentido, Gadotti, *apud* Hoffmann, (2011, p. 15) afirma que,

“a avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação. “Educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente”

Avaliar está relacionado ao que se ensina e principalmente como se ensina. Deve impulsionar reflexões sobre nossa prática, buscando compreender o processo de construção do conhecimento no aluno. Muito mais que medir o que o aluno aprendeu a avaliação precisa diagnosticar o que ainda é preciso aprofundar e construir, deixando “de ser um momento terminal do processo educativo, para se transformar em busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento” (HOFFMANN, 2011, p. 19)

Desse modo, defender que a avaliação seja um processo neutro seria ingênuo, uma vez que os professores e professoras exercem o seu poder junto a sociedade no campo ideológico, apregoando as suas crenças, valores e posicionamentos. Sendo assim avaliar “é também uma questão política. Avaliar pode constituir um exercício autoritário do poder de julgar ou, ao contrário, pode constituir um processo e um projeto em que avaliador e avaliando buscam e sofrem uma mudança qualitativa” (GADOTTI, 2008, p. X)

Neste sentido, Hoffmann (20011, p. 52) defende que “a avaliação é compreendida como “movimento”, é ação e reflexão. Na medida em que as crianças realizam suas tarefas, efetivam muitas conquistas: refletem sobre suas hipóteses, discutem-nas com pais e colegas, justificam suas alternativas diferenciadas”.

Por se tratar de um tema polêmico, vivenciamos junto ao coletivo educacional, várias discussões e reflexões sobre a avaliação e as implicações no processo ensino e aprendizagem. Este tema tem sido amplamente discutido na formação inicial e continuada dos educadores fomentando a importância de ter-se clareza do ato de avaliar. Porém, infelizmente constatamos ainda que os dados estatísticos continuam sinalizando para um processo pedagógico que ainda centra-se na exclusão, na classificação, na segregação, enfim, na avaliação (pedagogia do exame) e não no processo de aprendizagem, como já pontuou Luckesi.

Os dados do INEP, Censo Escolar 2016 apontam que “no ensino fundamental, há diferenças expressivas entre as taxas de aprovação por série. Apesar de superiores nos anos iniciais, preocupa a baixa aprovação no 3º ano, etapa típica de um aluno de 8 anos e no final do ciclo de alfabetização (INEP, 2016, p. 7). Indicando um índice de 88,5% de aprovação, no ano de 2015. A taxa média de insucesso (soma de reprovação e abandono) por séries do ensino fundamental segundo rede de ensino - Brasil 2015, alcançaram 11,5% ao final do terceiro ano.



Ainda analisando dados oriundos do Censo Escolar 2016, sobre distorção idade série, os apontamentos dão conta que “a elevação considerável da distorção idade série no 5º ano mostra que a trajetória dos alunos, já nos anos iniciais, é irregular” (INEP, 2016, p. 8), alcançando 20,5% das matrículas dos educandos no 5º ano, considerando-se todo o território nacional. Esses dados chegam a 33,6% dos educandos do 5º ano que frequentam unidades escolares no meio rural.

Concordamos que a avaliação não é de fato a única responsável, pelos dados estatísticos, mas concordamos com Luckesi (2011) que a avaliação corrobora para a seletividade social. Desta forma não podemos descartar que a forma de avaliar do educador pode estar relacionada, de alguma forma aos dados estatísticos de aproveitamento escolar.

Neste sentido Luckesi (20011, p. 50) define que a forma com que o educador se utilizará da avaliação será fundamental para o processo de desenvolvimento da aprendizagem ou seletividade social. Segundo ele o resultado da avaliação permite ao educador,

Registrá-lo, simplesmente, no Diário de classe ou caderneta de alunos; oferecer ao educando, caso ele tenha obtido uma nota ou conceito inferior, uma “oportunidade” de melhorar a nota ou conceito, permitindo que faça uma nova aferição; atentar para as dificuldades e desvios da aprendizagem dos educandos e decidir trabalhar com eles para que, de fato, aprendam aquilo que deveriam aprender, construam efetivamente os resultados necessários da aprendizagem.

A partir disto podemos afirmar que, registro autômato dos dados numéricos no diário, paralisa o educando, a oportunidade de melhorar a nota sem o aprofundamento dos conceitos dificilmente fará com que o aluno por si só consiga se apropriar dos conceitos. De fato no momento em que o educador atentar para o resultado abaixo do esperado como um termômetro do que o aluno internalizou será possível que ele possa intervir no processo de aprendizagem, planejando novas e diferentes formas de apresentar e aprofundar os conceitos já trabalhados, os quais não foram abstraídos pelos educandos. Acreditamos que utilizando da avaliação como diagnóstico do avanço dos educandos será possível o êxito deles na aprendizagem dos conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto educacional atual percebemos que a avaliação nem sempre é vista como um instrumento diagnóstico da aprendizagem, colocando-a como uma finalidade, que muitas vezes é exercida para atender burocracias e exigências.

Destacamos que a forma como a avaliação é praticada na escola corroborará ou não para a prática de uma avaliação emancipadora e humanizadora, concordando com a premissa de Luckesi (20011, p. 45) que “a avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo”.

Nestes termos, terão cumprido a escola e o ensino, o seu papel primordial que consiste no desafio de contribuir para que os alunos continuem evoluindo em suas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 41. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

GADOTTI, Moacir. Prefácio. In: DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

_____. **Verificação ou avaliação:** o que pratica a escola? São Paulo: FDE, 1990.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas Estatísticas- Censo Escolar 2016 (Apresentação)**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2017/apresentacao_censo_escolar_da_educacao_basica_%202016.pdf. Acesso em 12 de abril de 2017.



AVALIAÇÃO EDUCACIONAL COMO UM DIREITO À QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR

Maria Luiza Mello (Celer Faculdades)
profmalu@celer.edu.br
Daniely Rech (Celer Faculdades)
daniely1995@hotmail.com
Anderson Luiz Tedesco (Celer Faculdades)
tedescoprofessor@gmail.com

RESUMO

O objetivo desse estudo é promover o debate e o diálogo, tendo em vista que a reflexão torna possível a compreensão dos limites e possibilidades dos métodos de avaliação usados no ensino superior. O procedimento metodológico caracteriza-se pela pesquisa bibliográfica. Constata-se que assim como as demais ciências humanas, a educação caminha cada dia mais para uma avaliação voltada a fragmentação do ser humano. Trata-se de uma reforma de paradigmas buscando a concretização do ideal humano fundamental: sua formação com dignidade. Tendo como conclusão parcial à reflexão acerca dos métodos avaliativos existentes no ensino superior e sua intrínseca relação enquanto ferramenta de formação humanística voltada à concretização da dignidade da pessoa humana.

Palavras-chave: Direito Educacional. Educação. Avaliação Educacional.

INTRODUÇÃO

A educação é um direito fundamental. Ao lado, do direito à vida, o direito à educação é imprescindível. Ora, se é possível a qualquer ser humano fazer algo, isto é fruto de um processo de aprendizagem. E por falar em processos, a construção da realidade social, e do próprio ser humano é feito por processos. É pertinente ressaltar que, o ser humano é um ser que aprende e vive em constante mutação. Aliás, a compreensão do ser humano como sujeito ético, inquieto e em transformação é resultado também da formação que recebe por direito social garantido constitucionalmente que é a educação. Esta palavra tão pequena, presente no vocabulário da população, e uma ferramenta de transformação social. Ainda referindo-se a esse prisma observamos a ampliação da temática no que se refere ao sistema de avaliação no ensino superior.

A necessidade de conhecer e discorrer acerca do sistema avaliativo do ensino superior decorre da importância da educação enquanto ato político democrático e direito social constitucionalmente garantido. Mister a importância na vida das pessoas, a educação como direito vem insculpida na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 em seu art. 6º, como um direito social. Desta forma, dada sua imprescindibilidade a educação, deve ser analisada e (re) pensada a partir de um olhar construtor e inquieto buscando contextualizá-la frente às políticas de avaliação do ensino superior, levando a assunção de uma postura crítica altruísta, cômicos de nosso papel de cidadãos, sujeitos formadores de opiniões, e da realidade social que nos cerca, comprometidos com o respeito ao livre arbítrio e a pluralidade de escolhas.

Dito isto, necessário se faz analisar se o atual sistema avaliativo de fato valoriza o estudo em si, e se este mesmo sistema avaliativo serve como parâmetro para avaliar o aprendizado no ensino superior. Entretanto, quando tratamos de ser humano a Carta Magna preceitua o princípio da dignidade da pessoa humana art. 1º, III e pressupõe algumas condições básicas de existência, dentre as quais a educação está inserida, conforme o próprio ordenamento jurídico constitucional preceitua também nos artigos 6º e 205. O presente estudo caracteriza-se pela pesquisa bibliográfica, principalmente os aportes teóricos de Morin (2000). O objetivo da pesquisa é promover o debate e o diálogo, tendo em vista que a reflexão torna possível a compreensão dos limites e possibilidades dos métodos de avaliação do ensino superior adotadas na contemporaneidade.

DESENVOLVIMENTO

A educação como direito vem insculpida na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. É certo que devido ao realce do tema, a regulamentação estatal do direito educacional interfere na própria estrutura política-jurídica vigente. Afinal, os legisladores, antes de serem representantes, também passaram por um sistema educacional. Analogia que se aplica aos demais cidadãos da sociedade. Dada a importância constitucional e social do tema, a discussão acerca das políticas de avaliação torna-se imprescindível. Não se pode olvidar que ao lado da formação acadêmica ocorre o desenvolvimento pessoal do discente de maneira que conhecer às políticas de avaliação adotadas é medida que se impõe.

A Magna Carta é lei maior de mobilização social, mas só alcançará seu escopo, quando a população em geral estiver consciente da importância da participação enquanto cidadão portador de direitos mas também de deveres, aptos para exercê-los plenamente. Neste prisma a Constituição Federal de 1988, em seu Capítulo II, artigo 6º, e Capítulo III, artigo 205, prescreve:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

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.

A Lei maior frisa a garantia e a importância da educação enquanto direito social mostrando a necessidade de uma educação que prepare para a vida em sociedade, colocando-a como direito de todos e obrigação do Estado. Mas a forma de avaliarmos seria coerente e correta com as práticas pedagógicas que orienta o processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que prescreve a reflexão-ação enquanto método de desenvolvimento pessoal dos cidadãos?

As omissões dos cidadãos, desatentos a consciência democrática, e à aceção e possibilidade de transformar, se realizam em um ambiente em que falta reflexão acerca do verdadeiro papel social do cidadão enquanto indivíduo frente às implicações coletivas. É preciso ter em mente que a democracia deliberativa é a forma mais adequada de participar ativamente no meio ao qual estamos inseridos, contudo “a democracia como a soberania da vontade popular-vontade geral-somente tem possibilidade de ser uma boa forma de governo se os cidadãos tiverem condições materiais de manifestarem vontade” (RAMOS 1998, p.70).

Por certo, educação e direito se entrelaçam em um infinito de possibilidades. O direito educacional é o direito que regulamenta toda a estrutura educacional, de maneira que se considera ainda um ramo ainda tímido, mas devido a sua importância merece ser estudado. O direito educacional confronta os anseios por melhores condições de vida, visto que, a discrepância da distribuição de renda no país não permite tratar a educação de forma apolítica.

Aliado a isso, o direito educacional permite a reflexão da ferramenta educação e sua função de promover direitos. E é pensando nesta função promotora de direitos, e, por conseguinte de dignidade da pessoa humana, que os métodos de avaliação do ensino superior devem ser pensados sem esquecer a característica principal do ser humano: a sua condição de gente. Assim como na educação básica, a avaliação no ensino superior deve dedicar-se a fazer do processo de ensino-aprendizagem uma busca encorajadora e potencializadora das possibilidades individuais, em um ambiente em que docentes e discentes, por meio do conhecimento encontram uma ferramenta de transformação pessoal e social. Aliado a abordagem das formas de avaliação, não se pode esquecer de frisar que, profissão e vocação andam de mãos dadas. Conforme saliente Padre Orlando Vilela em sua obra “a pessoa humana



no mistério do mundo” que: “A profissão é um compromisso da inteligência e da vontade humanas com uma dada atividade laboriosa. Uma resposta a um chamado, isto é, a uma vocação (do latim *vocare* – chamar)” (VILELA, 1968. p. 112).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As abordagens elencadas neste estudo buscam demonstrar as relações existentes entre a educação, sistema de avaliação no ensino superior, nos levando a refletir se o presente sistema, realmente avalia de maneira correta e coerente, como também elencando novas possibilidades avaliativas no ensino superior. Salienta-se ainda que pretende-se discorrer acerca das relações entre direito, educação e o sistema avaliativo, sem, contudo, esgotar os temas, mas instigando e promovendo a reflexão do fundamental papel do direito educacional na nossa sociedade, tendo em vista que, a educação enquanto formação de cidadãos traz consigo ainda a responsabilidade de situar os cidadãos como sujeitos histórico-políticos capazes de conscientemente operar mudanças significativas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2011.
- RAMOS, Alexandre Luiz. Direitos humanos, neoliberalismo e globalização. In: SILVA, Reinaldo Pereira (Org.). **Direitos humanos como educação para a justiça**. São Paulo: Ltr, 1998.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**/Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 9º. Ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2004.
- VILELA, Pe. Orlando. **A Pessoa humana no mistério do mundo**. Ed. Vozes Limitada. Petrópolis, RJ. 1968.



AVALIAÇÃO: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E CONCEITUAIS

Vanessa Taís Eloy (URI)
vanessataiseloy2@hotmail.com
Sílvia Regina Canan (URI)
silvia@uri.edu.br
Janaína Souza Gazzola (URI)
sgjanaine@hotmail.com
Camila de Fátima Soares dos Santos (URI)
ckamv13@hotmail.com

RESUMO

O trabalho objetiva apresentar uma conceituação da avaliação e da avaliação em larga escala, assim como, analisar a caminhada histórica da avaliação em larga escala no Brasil, buscando entender o seu processo e influências para se chegar as formas avaliativas atuais. O texto demonstra, diante de inúmeras evidências o atraso de nosso país em relação a práticas efetivas de avaliações em larga escala perante demais países da América Latina. A intensificação da avaliação no Brasil sendo recente é necessária que haja diálogos que esclareçam a população sobre a sua função no sistema de ensino. Estudar a história da avaliação em larga escala é essencial para compreendermos o atual sistema de avaliação e identificarmos como a mesma vem se desenvolvendo durante os anos.

Palavras-chave: Avaliação. Avaliação em Larga Escala. História da Avaliação em Larga.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Conhecer o processo histórico da avaliação é muito importante para compreendermos o atual sistema avaliativo no Brasil. Ao pesquisarmos sobre o assunto, percebemos que avaliações já eram realizadas antes mesmo da existência de escolas, servindo como processo de seleção para serem considerados adultos perante a comunidade que está inserido e para disputar uma vaga de trabalho. Cardoso (2005, p. 1) ao relatar a função do historiador destacar a importância de conhecermos e analisarmos o passado:

O cotidiano dos historiadores é marcado pela necessidade de “reinstaurar” o passado. Com efeito, como não vivenciou o processo histórico estudado, sua tarefa é procurar os fragmentos e, por meio destes, construir afirmações possíveis. Ao escolher determinado objeto de pesquisa, consequentemente, há que se considerar que o método – a forma pela qual se movimenta em meio à documentação – não está separado da escrita – resultado do trabalho.

O estudo preocupa-se em conceituar a avaliação, identificar os primeiros indícios de sua existência, bem como as funções e características que a mesma exerce na sociedade em especial na sociedade educacional, bem como, demonstrar as modificações ocorridas com o tempo na forma de realização de avaliações e nas dimensões que a mesma vem alcançando. Em especial nas avaliações em larga escala, que é uma realidade ainda recente no Brasil se considerarmos a utilização da mesma em países da América Latina, o que resulta em uma falta de dados históricos em relação à educação no nosso país.

O PROCESSO DA AVALIAÇÃO NAS SUAS MÚLTIPLAS ESFERAS

O processo de avaliação teve início muito antes do que se imagina, há indícios de que nos tempos primitivos os jovens das tribos teriam que ser aprovados em testes sobre costumes da comunidade que estavam inseridos para serem considerados adultos. Chineses e Gregos criavam exames de seleção para trabalho antes de Cristo. E na Grécia, um dos filósofos mais importantes da história da humanidade, Sócrates, sugere uma forma de autoavaliação, com uma de suas frases mais importante: “Conhece-te a ti mesmo”, como requisito para chegar à verdade. (SOEIRO & AVELINE, 1982).

Sobrinho ao conceituar a avaliação em um sentido amplo ressalta que:

[...] é uma atividade que faz parte da vida humana e está presente no cotidiano dos indivíduos. Testes, provas e exames constituem boa parte da cultura escolar, como se fossem naturalmente ligados aos conhecimentos e à pedagogia. [...] Antes mesmo da institucionalização das escolas, a avaliação já era praticada para fins de seleção social. Com efeito, a avaliação está ligada à questão de escolhas, e a seleção social é tão “naturalmente” aderida a ela que passa como constituinte de sua essência. (SOBRINHO, 2002, p. 35)

Os autores citados demonstram o quão abrangente a avaliação é em nossas vidas, assumindo atividades diárias no nosso cotidiano, e que já ocupa essa posição há muitos anos. Sobrinho relata a avaliação como parte muito presente na cultura escolar como prática educacional, mas ressalta que a mesma surgiu como forma de seleção social, antes mesmo da existência de escolas. Segundo o dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa a palavra avaliar apareceu formalmente na língua portuguesa em 1322, e o seu significado segundo o dicionário online de português¹ é: “Ato de avaliar, seu efeito. Cálculo do valor comercial de uma propriedade. O valor comercial é o preço mais provável pelo qual uma propriedade pode ser comprada ou vendida por pessoas capazes. As avaliações são feitas por especialistas denominados avaliadores.”.

No dicionário do site Educabrazil ao conceituar a avaliação escolar destaca as mudanças que vem ocorrendo em relação à função da avaliação, que está assumindo uma posição de regulação perante a educação, através dos programas do governo e dos organismos internacionais, e com isso, vem perdendo o seu caráter pedagógico e metodológico da aprendizagem. Para tanto, a avaliação foi dividida entre avaliação externa e avaliação interna, e é classificada pelo site como sendo a externa “imposta em nosso sistema educacional e considera mais aspectos administrativos padronizados e a avaliação “interna” que se dá no espaço da sala de aula e que tem mobilizado os docentes para as mudanças qualitativas de suas ações pedagógicas.”

Em nível educacional a avaliação vem sendo cada vez mais discutida e utilizada, não apenas no processo de ensino aprendizagem, mas também como forma de regulação do governo perante as instituições de ensino. Assunção e Carneiro ao conceituar a avaliação destaca a avaliação externa, e faz uma crítica a forma como o governo está fazendo uso da mesma, atribuindo a esse modelo de avaliação como sendo idealizado em nível de mercado. O autor enfatiza que:

É fato que toda avaliação se vincula a determinadas concepções de educação que, por sua vez, se integram a uma concepção de sociedade. Sendo a avaliação um fenômeno “ético-político”. Considerando que a educação é um bem público e não um negócio a ser empreendido em um contexto de mercado, não é possível concordar com o modelo de avaliação externa que vem sendo desenvolvido na educação brasileira, em todos os níveis educacionais, numa clara perspectiva de *ranqueamento*, cujas informações são puramente quantitativas a respeito de quem são os melhores e os piores. (2012, p. 656)

Deste modo, o conceito de qualidade perante as avaliações externas é contestado por diversos autores. Uma prova única nacional em um país com tanta diversidade como o nosso é motivo de muita discussão, sendo posto em dúvida inclusive a veracidade dos resultados atribuídos a estas avaliações. Campo (2011), atribuí dois conceitos a palavra qualidade ao se referir à avaliação da educação superior, explicando que:

En relación al concepto de “calidad” de la educación superior, y su medición o evaluación, existen muy diversos conceptos y posiciones, lo que relievaa la relatividad del concepto. Mientras para algunos “calidad” significa el cumplimiento de determinados indicadores o parámetros comunes de funcionamiento de instituciones o programas, para otros el concepto de calidad hace referencia a logros y resultados em estudiantes, egresados y en la sociedad, independientemente de la manera como se organiza su experiencia educativa. (CAMPO, 2011, p. 167)

A avaliação tem tomado rumos abrangentes e complexos, sendo realizada para diferentes finalidades na sociedade em geral, e até mesmo em um mesmo sistema, como é o caso da educação. Neste sentido, a avaliação

¹ <http://www.dicio.com.br/avaliar/>



está presente em todos os setores educacionais, avaliando a aprendizagem dos alunos de forma metodológica para direcionar a metodologia que será utilizada em sala de aula. A avaliação em larga escala para medir os conhecimentos e ranquear o ensino nas turmas, escolas, estados e entre países, isso tudo veio sendo construído durante os anos, e possui uma história longa na sociedade. A avaliação, como nos ressalta Sobrinho (2003) é construída historicamente, e vem sofrendo mudanças de acordo com os movimentos dos fenômenos sociais. O autor destaca que:

Nos tempos modernos, a indústria veio a fazer amplo uso da avaliação, no sentido de apreciar os resultados das ações de formação ou capacitação, seja para selecionar e classificar os trabalhadores ou como informação útil à racionalização da gestão. Essa avaliação vinculada aos interesses de classificação e seleção guarda estreito vínculo com os processos de complexificação da sociedade. (SOBRINHO, 2003, p. 15)

Desta forma, podemos identificar que a modernidade contribuiu para a ampliação das avaliações como forma de classificar as pessoas para o mercado de trabalho, o que se confirma também pelo autor Perrenoud (1999, p. 11) que ressalta: “Bem antes de regular as aprendizagens, a avaliação regula o trabalho, as atividades, as relações de autoridade e a cooperação em aula e, de certa forma, as relações entre a família e a escola ou entre profissionais da educação.”

Com o tempo a avaliação foi se expandindo e tomando um espaço formal de aferir e regular à qualidade da educação, bem como, classificar pessoal para ocuparem cargos em concursos ou até mesmo para cursar uma graduação por meio dos vestibulares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi possível identificar, a avaliação faz parte do nosso cotidiano de diversas formas, seja como forma de autoavaliação ao refletirmos sobre nossas ações, seja para fins de seleção para o mercado de trabalho ou ainda como parte de nosso sistema de ensino. Para este último, a avaliação é dividida entre interna e externa, a interna acompanha diariamente o desenvolvimento dos alunos e realiza avaliações para fins de identificar o desempenho individual do aluno e que fará parte de seu histórico escolar, e a externa que é desenvolvida por programas do governo ou por organismos internacionais para fins de regulação do sistema de ensino.

Conhecer a história da avaliação é conhecer a própria avaliação, pois cada período e forma de avaliação já realizada influencia na construção para a realização do modelo atual, e para compreendermos o sistema avaliativo é necessário recorrermos a pesquisas e estudos já realizados sobre o assunto. A avaliação em larga escala além de ser regulatória do sistema de ensino é também uma forma de identificarmos a situação que o mesmo se encontra em todos os níveis educacionais, e buscar através dos resultados pela qualificação e expansão da educação, contribuindo assim para a visibilidade e pela busca de um sistema educacional que atenda às necessidades sentidas pela população.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA EDUCA BRASIL. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br>>. Acesso em: 08 de mar. 2017.

ASSUNÇÃO, Mariza Felipe; CARNEIRO, Verônica Lima. O papel do estado e as políticas públicas de educação: uma análise das avaliações externas no ensino fundamental. *RBP*, v. 28, n.3, p. 645-663, set/dez. 2012

CAMPO, Victor Manuel Gómez. **Expansión y evaluación de la educación superior**. In CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. (Orgs). *Políticas Públicas de Educação na América Latina: lições aprendidas e desafios*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

CARDOSO, Maria Abadia **O campo da história: especialidades e abordagens. Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**, Uberlândia, v. 2, n.3, p. 1-10, Jul./Ago./Set. 2005.

DICIO. **Dicionário Online de Português**. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/>>. Acesso em: 08 de mar. 2017.

HOUAISS, A. (Ed.). **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Editora Objetiva Ltda, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Formar professores em contextos sociais em mudança**. Prática reflexiva e participação crítica. Revista Brasileira de Educação, Set-Dez 1999, n° 12, p. 5-21.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

SOBRINHO, José Dias. **Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002.

SOEIRO, Leda; AVELINE, Suely. **Avaliação Educacional**. Porto Alegre: Sulina, 1982.



ENSINO E APRENDIZAGEM: UMA RELAÇÃO PERMEADA POR AFETOS

Anelise Dias (URI – Campus Frederico Westphalen)
anelisedias10@outlook.com
Juliana Cerutti Ottonelli (URI – Campus Frederico Westphalen)
ottonelli@uri.edu.br

RESUMO

O ensino é visto como resultante de uma relação pessoal do professor e alunos, onde nesse processo de aprendizagem é preciso considerar as experiências sociais acumuladas de cada criança. A escola é a continuação do lar, sendo que esta não pode se limitar a fornecer somente conhecimentos conceituais, mas contribuir para o desenvolvimento da personalidade de seus alunos em sua totalidade. A educação afetiva deveria ser a primeira preocupação dos educadores, pois está diretamente relacionada ao aprendizado da criança. Quanto mais acolhida à criança se sentir, maior desenvolvimento ela terá, pois são nos relacionamentos de amizade que ocorre a troca de informações.

Palavras-Chave: Afetividade, Relação Professor-Aluno, Aprendizagem, Políticas Públicas de Educação.

INTRODUÇÃO

O ensino consiste na resposta e planeja as exigências naturais do processo de aprendizagem e por isso deve ser visto como resultante de uma relação pessoal permeada por afetividades entre professor e alunos (SANTOS, 2001).

Para Reginatto (2013) a afetividade está diretamente ligada às emoções, por isso pode determinar a maneira como as pessoas veem as situações e como se manifestam a seu respeito. Desde a infância, a autoestima é alicerçada pela afetividade, pois uma criança que recebe afeto se desenvolve com muito mais segurança e determinação.

Considerando a importância das emoções, é essencial fortalecer a afetividade na relação entre professor e aluno para que esse vínculo possa estimular a melhora da autoestima. Se tiverem um laço de amizade, ambos se sentirão mais seguros e a convivência em sala de aula será muito mais agradável. Além disso, o aprendizado passa então a ganhar espaço para acontecer naturalmente (REGINATTO, 2013).

Assim, busca-se discutir sobre a importância da afetividade no processo de aprendizagem a partir das políticas públicas de educação, pois a escola além de ensinar, tem a função de contribuir para o desenvolvimento da criança em sua totalidade, observando os aspectos emocionais e comportamentais do aluno em todas as suas manifestações. Nesse sentido, é de extrema importância buscar políticas públicas sólidas que visem garantir uma melhor qualidade na educação e nas relações entre professor e aluno.

RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NAS SÉRIES INICIAIS

O reconhecimento da infância, bem como da educação a este público se deu por meio de um processo de transformação ideológica em relação à valorização do papel da criança na sociedade a partir do século XX (GOMES; COSTA FILHO, 2013). Neste novo cenário, a educação tornou-se o centro de debate das políticas públicas. (KRAMER, 2011; SILVA; PEREZ, 2010; TEBET; ABRAMOWICZ, 2010)

Neste sentido, diversas mudanças ocorreram ao redor da concepção de infância, de desenvolvimento, da educação e do papel do Estado e da sociedade para com a educação das crianças, além de contribuíram para elaboração de novas diretrizes de políticas públicas e de uma legislação educacional capaz de consolidar essas mudanças. (LUCAS; MACHADO, 2012; PASCHOAL; MACHADO, 2009; RODRIGUÊS, 2013)

Assim, é importante destacar que as interações em sala de aula são construídas por um conjunto de variadas formas de atuação; estas se estabelecem entre a mediação do professor em sala de aula, seu trabalho pedagógico e sua relação com os alunos e é neste contexto, nesta relação professor-aluno que emergem afetividades.

Para Brust (2009) o professor precisa estar atento às reações de seus alunos, pois as situações assinaladas anteriormente podem acontecer nas relações interpessoais em sala de aula. Se o professor não tiver sensibilidade para perceber esse problema e disponibilidade para ajudar esse aluno com tais problemas, ele pode sentir-se não merecedor de estima e de consideração.

Observa-se que com isso, quanto mais à criança convive com adultos e com crianças da sua mesma faixa etária, maior é o desenvolvimento do seu lado afetivo, criando relações com amigos e professores, ampliando com isso seu aspecto cognitivo, interiorizando o que foi ensinado pelo professor (BENEDICTO, 2014).

Nesse sentido, observa-se que não é só o cuidar que está envolvido nessa questão de ensino, mas é também de extrema importância que se tenha um cuidado especial com o carinho a elas destinada, ao convívio diário, ao diálogo, como também um cuidado especial com o conteúdo pedagógico, fornecendo subsídios para que essa criança tenha uma aprendizagem que possa servir de base para seu futuro enquanto cidadão.

Vieira et al (2012) comenta que um dos fatores que contribuem para qualidade da educação voltada as crianças é a prática docente, uma vez que esta se relaciona com as condições de trabalho oferecidas pelas instituições educativas. Ao avaliar a qualidade da educação oferecida a este público é preciso fazê-la a partir das oportunidades que esta oferece a criança para o seu pleno desenvolvimento.

A Educação Básica de qualidade é um direito assegurado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente sendo um dos fundamentos do projeto de Nação, a formação escolar como alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. Dessa forma, a educação deve proporcionar o pleno desenvolvimento humano em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças (BRASIL, 2013).

Muitos pesquisadores consideram o ensino e a aprendizagem termos indissociáveis na construção do conhecimento. Assim, não se pode compreender a importância do primeiro, sem reconhecer o significado a que o segundo remete nessa construção. Sabe-se que esses conceitos sofreram várias transformações no decorrer da história de produção de conhecimento pelo homem.

Nesse sentido, o processo ensino-aprendizagem tem sido caracterizado de diferentes formas, ora procura dar ênfase à figura do professor como detentor do saber, responsável pela transmissão do conhecimento, ora vem destacar o papel do aluno como sujeito aprendiz, construtor de seu conhecimento. Por seguirem trajetórias paralelas, os estudos e as pesquisas sobre como se ensina e como se aprende demonstram que hoje não existe uma forma única para compreender esse processo (LOPES, s/d).

Segundo Antunes (2006), a aprendizagem é uma mudança comportamental sendo resultado da experiência entre as relações, e não estão associadas apenas à ideia de carinho, bondade e ternura, mas também de segurança, onde é preciso educar com firmeza no cumprimento das regras, para preparar a criança para a vida.

Conforme Mello e Rubio (2013) as primeiras experiências afetivas são determinantes para que a pessoa estabeleça padrões de conduta e formas de lidar com as próprias emoções, a qualidade dos laços afetivos é muito importante para o desenvolvimento físico e cognitivo da criança. A relação interpessoal positiva que o aluno constrói com o professor, como aceitação e apoio, possibilita o sucesso dos objetivos educativos.

A afetividade é vital para todos os seres humanos, principalmente dentro de instituições educativas, entre a relação professor/criança, como também na relação entre criança/criança, pois quanto mais agradável for o ambiente maior será a possibilidade de aprendizagem. Nesse sentido é necessário compreender o que as pessoas sabem sobre a importância da afetividade no campo escolar, bem como o seu significado.

A educação afetiva deveria ser a primeira preocupação dos educadores, porque é um elemento que condiciona o comportamento, o caráter e a atividade cognitiva da criança.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem diversos desafios no processo de ensinar e aprender, principalmente por pela afetividade estar presente neste processo. A Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional objetivam promover mudanças significativas para a educação. Porém, sabe-se que toda e qualquer transformação dependente de muitos fatores, por isso torna-se importante à implementação de políticas mais sólidas que venham a contribuir para a melhoria da qualidade da educação e as relações entre professor e alunos.

Nesse sentido destacamos a importância de pesquisas nessa área para compreender qual o significado do termo afetividade e de como se estabelecer uma relação afetiva de forma saudável, levando em consideração que a afetividade é vital para os seres humanos, principalmente na área da educação, e ao mesmo tempo é um termo amplo, que está relacionado à emoção, motivação, atenção, entre outros.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Afetividade na escola: educando com firmeza**. Londrina, PR:Maxprint,2006

BENEDICTO, Poliana Pâmela Judite .Influência **Da Afetividade Na Relação Professor Aluno Na Aprendizagem Na Educação Infantil** Maringá 2014. Disponível em: http://www.dfe.uem.br/TCC-2014/PolianaP_Judite_Benedicto.pdf. Acesso em 22/10/2016

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**, 2013. In: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>

BRUST, Josiane Regina. **A Influência Da Afetividade No Processo De Aprendizagem De Crianças Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental**. Londrina, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/JOSIANE%20REGINA%20BRUST.pdf> Acesso em 22/10/2016

GOMES, E. S.; COSTA FILHO, J. **Historicidade da infância no Brasil**. El Futuro del Pasado, nº 4, 2013, pp. 255-276. ISSN: 1989-9289

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011

LOPES, Rita de Cássia Soares. **A Relação Professor Aluno E O Processo Ensino Aprendizagem**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf>. Acesso em: 29/10/2016

LUCAS, M. A. O. F.; MACHADO, M. C. G. **Percalços da Educação Infantil como direito da criança: análise da história e da legislação das décadas de 1980 e 1990**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 107-128, jan./jun. 2012.

MELLO, Tágides; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. **A Importância da Afetividade na Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino/Aprendizagem na Educação Infantil**. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 4 – nº 1 – 2013. Disponível em: <http://www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Tagides.pdf>. Data de Acesso: 29/06/2016

REGINATTO, Raquel. **A Importância Da Afetividade No Desenvolvimento E Aprendizagem** Autora: Vol. 8 – Nº 18 - Julho - Dezembro 2013 Semestral ISSN: 1809-6220. Disponível em: http://www.ideal.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/11_1.pdf. Data de acesso: 30/06/2016.

SANTOS, Sandra Carvalho dos. **O processo de ensino aprendizagem e a relação professor- aluno: Aplicação dos sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior**". Cadernos de Pesquisas em Administração, São Paulo, V.08, nº1, 2011. Disponível em <http://www.regeusp.com.br/arquivos/v08-1art07.pdf> . Acesso em 29/10/ 2016 .



VIEIRA, L. M. F.; DUARTE, A. M. C.; PINTO, M. DE F. N. **O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte.** Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 51 set.-dez. 2012.



OFICINA DE ANATOMIA E FISILOGIA DO SISTEMA REPRODUTOR COMO PRÁTICA DE SEXUALIDADE DO PIBID NA ESCOLA

Rafaella Martinelli da Costa (URI – Campus Frederico Westphalen)
Sílvia de Almeida (URI – Campus Frederico Westphalen)
Jaílson Bonatti (URI – Campus Frederico Westphalen)
Cláudia Felin Cerutti Kuhnen (URI – Campus Frederico Westphalen)

RESUMO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID contribui para fortalecer a formação do licenciado através do contato com o ambiente escolar estimulando nos alunos da Educação Básica o interesse em aprender através de diferentes atividades, como oficinas que otimizam os Temas Transversais e a Educação Sexual que é um tema muito importante a ser trabalhado em diferentes níveis de ensino. O grupo do PIBID de Ciências Biológicas da URI-FW realizou uma atividade intitulada “Oficina de Anatomia e Fisiologia do Sistema Reprodutor”, com o objetivo de proporcionar aos alunos informações coerentes, referentes à Sexualidade na Adolescência. Essa atividade foi realizada com diversos alunos e teve um retorno muito positivo. Dessa forma, novas turmas serão beneficiadas com tal Oficina.

Durante muito tempo o Brasil foi marcado por regimes políticos predominantemente autoritários. A conquista da democracia é constantemente descoberta pelo brasileiro, assim como a noção da cidadania¹, de modo que tais mudanças são essenciais em ambientes escolares (ALMEIDA, 2003). O governo brasileiro implementa há muito tempo programas federais de alto impacto e abrangência, porém não referente à Educação Básica (JARDILINO, 2012), mas obteve importantes avanços, com o estabelecimento de políticas mais audaciosas perante a formação de professores. Ao vincular a Capes à Educação Básica, uma das premissas é a articulação do Ensino Superior e da Educação Básica, com a pesquisa e o ensino, uma das ações é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID (FERNANDES; MENDONÇA, 2013).

O PIBID tem como objetivo introduzir o licenciando no espaço escolar, de forma que ele possa compreender o cotidiano e entender como lidar com situações nos espaços de sala de aula, além de desenvolver projetos diferenciados, explorando formas e metodologias diversas para se trabalhar com questões importantes e necessárias que devem ser debatidas na escola. Ao tornar mais evidente a correlação entre teoria e prática o licenciado fortalece sua formação (NEITZEL, et al. 2013). A formação inicial dos professores, com relevância na aproximação da escola à universidade, como forma de incentivo aos alunos, com o contato dos mesmos no cotidiano da escola (JARDILINO, 2012). Sendo que, os licenciados são favorecidos em relação ao contexto escolar (reduzir o choque de realidade no início da carreira), ainda acrescenta a possibilidade de desenvolver metodologias inovadoras perante a corresponsabilidade nos processos educativos (FERNANDES; MENDONÇA, 2013). Esse programa contribui para a qualificação dos professores universitários assim como da Educação Básica (NEITZEL, et al. 2013).

A sala de aula é um ambiente importante para exercitar assuntos que norteiam a construção da cidadania, de forma que esses envolvem múltiplos aspectos e dimensões de vida social, ao formar indivíduos que respeitem e saibam reconhecer as diferenças, resolvendo os conflitos do cotidiano através do diálogo (ALMEIDA, 2003). A vivência pedagógica das atitudes que se expandem além da sala de aula, amplia a visão para o entorno, de forma que se torne perceptível educar como um processo além da percepção cognitiva (NEITZEL, et al. 2013). Nessa perspectiva Almeida (2003) salienta que os Temas Transversais podem contribuir ao estímulo da cidadania, e conseqüentemente a melhora na qualidade de vida dos alunos, de forma social e cultural, A escola deve incluir o mesmo na estrutura curricular.

A escola desponta de um espaço privilegiado, onde o desenvolvimento de algumas questões visam garantir o amplo impacto na população, no saber/reconhecimento da sexualidade de crianças e jovens, esse ambiente proporciona a transmissão do conhecimento e passa a ser responsável pela educação sexual dos estudantes

¹ Liberdade de ir e vir, de pensamento e expressão, direito à integridade física, direitos políticos, como de eleger e ser eleito.

(ALTMANN, 2007). “A sexualidade na escola deveria ser trabalhada transversalmente em todas as disciplinas do currículo escolar, com professores devidamente preparados para essa função em uma metodologia participativa, com base na manifestação do próprio adolescente” (JARDIM; BRETAS, 2006, p. 161).

A sexualidade se apresenta como um aspecto do existir humano, assim se torna abrangente, pois não está restrita à reprodução humana, tão pouco apenas ao ato sexual. O conceito de sexualidade envolve mais do que o corpo e órgãos sexuais, envolve o tocar e ser tocado, contempla o prazer do indivíduo, assim como o ato de estar perto de outras pessoas, e o modo de se comunicar com elas (POZZATTI, 2005). Assim existe a necessidade de conhecer e compreender melhor os mitos e tabus relacionados à sexualidade, de modo que a abordagem desse tema ocorra de maneira tranquila, além de manter um diálogo e entender as manifestações da sexualidade que afloram conforme a idade (CANO; FERRIANI; GOMES, 2000).

A adolescência marca o plano psico-afetivo, através da transição da dependência para a independência, conforme conceitos biológicos, tem seu início caracterizado por mudanças anatômicas-fisiológicas, como surgimentos de pêlos corporais, crescimento acentuado do corpo, modificações na musculatura e na voz, entre outras (POZZATTI 2005). Durante a adolescência, a iniciação sexual precoce traz muitas preocupações para profissionais da saúde, pais e professores, devido a falta de conhecimento dos jovens perante diversas questões, como uso de contraceptivos, por exemplo (CANO, FERRIANI & GOMES, 2000). A adolescência é marcada pela construção da própria identidade a respeito da sexualidade, assim é importante salientar que a identidade sexual é interativa, assim influencia e pode ser influenciada constantemente (POZZATTI, 2005).

Atualmente as informações para sanar qualquer dúvida estão ao alcance de todos, porém o que falta para conscientizar os indivíduos é o diálogo. Por essa via se torna cada vez mais fácil pesquisar sobre diversos assuntos e de modo anônimo, um desses assuntos é a própria sexualidade. Porém, nem todas as informações disponíveis nas redes são verídicas, muitas são apenas curiosidades não comprovadas pela ciência, e os jovens raramente conferem se a informação pesquisada é verdadeira. Dessa forma muitas informações são compartilhadas pelos adolescentes, sem a real comprovação do fato que estão passando a diante. Isso ocorre constantemente de forma inocente, porém essa situação se torna preocupante quando as informações não coerentes são relacionadas às DST's, Gravidez na Adolescência, Aborto, Métodos Contraceptivos entre outros.

Dessa forma, atividades envolvendo o tema Sexualidade são desenvolvidas todos os anos em escolas com alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Essas atividades são desenvolvidas por profissionais da saúde, como estagiários de Enfermagem, Psicologia e Ciências Biológicas. Cada atividade possui um foco diferente, mas alguns temas de grande importância aparecem com mais frequência. As DST's, são trabalhadas de modo mais aprofundada pelos estagiários de Enfermagem, já a Psicologia enfatiza a aceitação e autoestima, por fim, as Ciências Biológicas exploram a anatomia e fisiologia.

Com o objetivo de atender à necessidade e proporcionar aos alunos um momento para compartilhar informações coerentes referentes à Sexualidade na Adolescência, além de sanar as dúvidas dos jovens, a Oficina de Anatomia e Fisiologia do Sistema Reprodutor foi elaborada e desenvolvida por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, PIBID de Ciências Biológicas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Campus de Frederico Westphalen – URI/FW, essa foi desenvolvida com diversos alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio das escolas Estaduais e Municipais de Frederico Westphalen.

A oficina é composta por uma breve apresentação de slides, abordando de uma forma lúdica conceitos como Sexualidade, Sistema Reprodutor Masculino, Sistema Reprodutor Feminino, Métodos Contraceptivos e DST's. Os bolsistas realizam uma fala simples, informal, com o intuito de apresentar o tema sem Tabus e preconceitos, e dessa forma mostrar que esse tema é a pura natureza humana. Foi oportunizado um momento aos alunos para sanar suas dúvidas, além de disponibilizar uma caixinha de dúvidas, para depositar as dúvidas de forma



anônima, posteriormente discutidas entre o Grupo do PIBID de Ciências Biológicas da URI-FW, e respondidas em um vídeo.

Após o momento teórico, com novas e diversas informações verídicas, os alunos participaram de uma prática lúdica. Dez copos com líquido incolor foram distribuídos entre dez alunos, nove copos continham água pura e um copo vinagre. Os alunos deveriam compartilhar o líquido do seu copo com um colega em quem confiassem, após esse procedimento, suco de repolho roxo foi adicionado a todos os copos, revelando as misturas, os líquidos puros e contaminados com vinagre. O Suco de repolho roxo reagiu indicando o pH² ácido do vinagre, as misturas com água pura obtiveram a coloração roxa, e as misturas contaminadas pelo vinagre obtiveram a coloração rosa.

A Oficina de Anatomia e Fisiologia do Sistema Reprodutor realizada pelo grupo do PIBID de Ciências Biológicas da URI-FW obteve resultados satisfatórios nas escolas. Os alunos responderam muito bem aos objetivos propostos, demonstrando significativo interesse e curiosidade. A prática dos copos com água e vinagre surpreendeu os alunos, pois teve como objetivo demonstrar que todas as pessoas são iguais, e aparentemente não sabemos quem é portador do vírus HIV, entre outras doenças, dessa forma a grande importância da proteção como indivíduo. Assim, com o retorno positivo dos participantes, a oficina será aperfeiçoada e continuará a ser ministrada para as novas turmas do Ensino Fundamental e Médio das Escolas do município de Frederico Westphalen.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Tereza Joelma Barbosa. Abordagem dos temas transversais nas aulas de ciências do ensino fundamental, no Distrito de Areembepe, município de Camaçari-BA **Candombá** Revista Virtual, v. 2, n. 1, p. 1-13, jan – jun. 2006. Disponível em: < <http://revistas.unijorge.edu.br/candomba/2006-v2n1/pdfs/TeresaAlmeida2006v2n1.pdf> > Acesso em: 15 abr. 2017.

ALTMANN, Helena. A sexualidade adolescente como foco de investimento político-social. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 46, p. 287-310. dez. 2007.

CANO, Maria Aparecida Tedeschi; FERRIANI, Maria das Graças Carvalho; GOMES, Romeu. Sexualidade na adolescência: um estudo bibliográfico. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**. Ribeirão Preto, v. 8, n. 2, p. 18-24. abr. 2000.

FERNANDES, Maria José da Silva; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. PIBID: Uma contribuição à política de formação docente **EntreVer - Revista das Licenciaturas**. Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 220-236. jan./jun. 2013.

JARDILINO, J.R.L. Políticas de formação de professores em conflito com o currículo: estágio supervisionado e PIBID **Educação (UFMS)**. Santa Maria, v. 39, n. 2, p. 353-366. Mai./ago. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/12068/pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

JARDIM, Dulcilene Pereira; BRETAS José Roberto da Silva. Orientação sexual na escola: a concepção dos professores de Jandira - SP **Revista Brasileira de Enfermagem**. Online, vol.59, n.2, p.157-162. mar./abr. 2006.

POZZATTI, Claudio. **Sexualidade Humana**. 1. ed. Frederico Westphalen: Editora da URI, 2005.

NEITZE, Adair Aguiar; FERREIRA, Valéria Silva; COSTA, Denise. Os impactos do Pibid nas licenciaturas e na Educação Básica **Conjectura: filosofia e educação**. Caxias do Sul, v. 18, n. especial, p. 98-121, 2013. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2062/pdf_191>. Acesso em: 15 abr. 2017.

² pH é uma escala que mede a concentração de átomos de hidrogênio em um sistema, acusando a alcalinidade ou acidez desse sistema, muito utilizado para verificar concentrações em alimentos, remédios e pesquisas bioquímicas, a escala esta graduada de 0 a 14, sendo que de 8 até 14 é considerado alcalino ou básico, de 0 a 6 é ácido e 7 se considera neutro.



DOCÊNCIA COMO BASE E IDENTIDADE DO CURSO DE PEDAGOGIA: A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS CATARINENSES

Zenilde Durli (UFSC)
zenildedurli63@gmail.com
Vera Lúcia Bazzo (UFSC)
vbazzo@gmail.com
Leda Scheibe (Unoesc)
lscheibe@uol.com.br

INTRODUÇÃO

Ao longo de sua história, iniciada em 1939 (BRASIL, 1939; BISSOLLI DA SILVA, 2003), o Curso de Pedagogia foi se constituindo numa licenciatura, cuja base docente destina-se, hoje, à formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental. A partir desta base docente, forma também professores para o ensino nos cursos de nível médio, na modalidade normal; professores para o ensino na educação profissional, área de serviços e apoio escolar; profissionais para as atividades de organização e gestão educacionais; e formação de profissionais para as atividades de produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

Tal identidade foi sendo forjada ao longo do seu percurso histórico e construída coletivamente no interior do movimento de reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação (FREITAS, 1999). A ideia central de uma base comum nacional para tal formação (SCHEIBE e BAZZO, 2001), construída pelo movimento nacional em defesa da formação do educador¹, originou-se como contraposição à concepção de pedagogo generalista, que não contemplava em seu processo formativo a preparação para a docência, o ser professor. Os embates travados pelo movimento trouxeram a compreensão de que esta base não deveria ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica de formação do educador em todas as suas manifestações, incluindo nessa ideia a definição de um corpo de conhecimento necessário para sua fundamentação (CONARCFE, 1983; SCHEIBE e AGUIAR, 1999).

O princípio da *docência como base* foi construído nas discussões em torno da identidade do pedagogo, embora esta seja uma formulação que extrapola o Curso de Pedagogia, pois, na sua origem, diz respeito à formação de todos os profissionais do magistério. A compreensão do que seja “docência como base” implica, no entanto, em compreensão efetiva do trabalho que envolve o profissional educador, de todas as suas responsabilidades e direitos. Logo, envolve a efetiva compreensão do trabalho escolar, em suas diversas manifestações, como bem explicitam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006). A “docência como base” na formação de todos os profissionais do magistério refere-se, portanto, aos componentes comuns de formação necessários a todos aqueles que irão exercer, em ambientes escolares ou fora deles, o trabalho educativo comprometido com a tarefa de socialização e produção do conhecimento.

¹ Esta expressão “base comum nacional” foi cunhada pelo movimento nacional pela formação do educador, no início da década de 1980, num momento em que as forças sociais empenhavam-se na luta pela redemocratização do país. Os educadores mobilizaram-se pela reformulação do Curso de Pedagogia e das demais licenciaturas, contrapondo-se à imposição de reformas definidas nas instâncias oficiais, tendencialmente desprofissionalizadoras da área. Este Movimento, que se iniciou em 1978, durante o I Seminário de Educação Brasileira, realizado em Campinas-SP, no contexto das lutas contra o regime militar, criou, pouco depois (1980), o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, cuja evolução originou, em 1990, a ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação e, mais ou menos concomitantemente, o FORUMDIR - Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras. Entre outras entidades que foram sendo criadas no país, no interior da intensa mobilização dos educadores pela melhoria das condições educacionais, a ANFOPE e o FORUMDIR destacaram-se pelo acompanhamento que deram e continuam dando à construção coletiva de uma base comum nacional para a formação dos profissionais da educação. Ao mesmo tempo, destacam-se pelo seu empenho na luta política para assegurar os princípios que orientam esta formação, construídos coletivamente.

Com a incorporação do princípio da docência como base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, aprovadas em 2006, às instituições que ofertavam os Cursos de Pedagogia e também o Normal Superior, coube a tarefa de reformular os currículos. Assim, mudanças substanciais, marcadas por disputas entre concepções diferentes acerca da identidade do curso e do pedagogo, compuseram o cenário da reforma. Neste artigo, apresentamos os resultados de um estudo exploratório que analisou a percepção dos professores sobre a docência como base e identidade dos Cursos de Pedagogia ofertados por universidades públicas do Estado de Santa Catarina.

A amostra do estudo envolveu professores de cinco instituições – duas municipais, uma estadual e duas federais – em atuação na docência em pelo menos três semestres letivos nos cursos. Constou, basicamente, de pesquisa documental nos projetos pedagógicos dos cursos e pesquisa empírica, com aplicação de questionário. Nesse recorte, trazemos apenas os resultados da análise dos questionários aplicados aos professores dos cursos amostrados.

A DOCÊNCIA COMO BASE NA FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS: A PERCEPÇÃO DOS FORMADORES

De um total de 183 professores em exercício no semestre de realização da pesquisa, 55 deles devolveram o questionário, o que significa 30% de participação no estudo. Desses, 33 têm formação inicial em cursos de Pedagogia; quatro, em história; quatro, em matemática; quatro, em psicologia; três, em filosofia; dois, em geografia; dois, em letras; um, em ciências biológicas; um, em administração; e um, em educação física. A formação inicial mais recorrente entre esses professores é a de pedagogo. Em relação à formação *stricto sensu*, 54 declararam-se mestres e, destes, 45 disseram ter cursado o mestrado em educação. Deste grupo, 28 são doutores também em Educação. De forma geral, os professores que atuam nos cinco Cursos de Pedagogia objetos da pesquisa possuem formação compatível com as exigências legais e declaram ter tempo significativo de experiência na docência superior. Em relação às condições de trabalho, um percentual significativo atua em caráter temporário, com carga horária dedicada somente às atividades de ensino.

Os professores sujeitos da pesquisa foram inquiridos sobre a presença nos projetos dos cursos e no currículo em ação dos três elementos que constituem os eixos da formação do pedagogo, quais sejam: ensino, gestão e pesquisa. Responderam afirmativamente 78,20%. Os demais 21,80% apresentam respostas controversas, ou seja: docentes de uma mesma instituição afirmam o comprometimento do projeto do curso com as dimensões acima mencionadas e outros as negam. Em relação à prática pedagógica, todos os respondentes indicaram a centralidade da docência, o que demonstra forte vinculação com o princípio central das DCNP (2006), nas quais a docência é compreendida como “[...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo”. (BRASIL, 2006). As demais dimensões – pesquisa e gestão – foram pouco mencionadas, com 22% e 9% de respostas afirmativas, respectivamente.

Dos 55 participantes, 38 apresentaram uma explicação para a resposta que deram à questão da presença dos três eixos de formação, a partir das quais se pode relacionar as razões mais recorrentes para o foco na docência, conforme segue: a ênfase na docência foi decisão do corpo docente (14 ocorrências); currículo desatualizado (7 ocorrências); faltam recursos e condições aos docentes para desenvolver a pesquisa (7 ocorrências); gestão pouco discutida ou articulada com outras disciplinas (7 ocorrências); respostas mais genéricas (3 ocorrências). A ênfase na docência é compreendida por uma quantidade significativa de respondentes como uma decisão dos professores no processo de elaboração do projeto e como uma escolha curricular adequada a um curso destinado à formação



de professores, ou seja, uma licenciatura. Em relação ao desenvolvimento da dimensão pesquisa nos cursos, há argumentos importantes que denunciam as condições objetivas das instituições e o seu reflexo sobre o trabalho docente. Quanto à gestão, foram arrolados indicativos de que este elemento formador é trabalhado como componente transversal, por dentro de outras disciplinas, pelos limites impostos à integralização curricular.

Sobre a possibilidade de formação para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e também para a Educação Infantil no mesmo projeto e percurso curricular, conforme orientam as DCNP, 17 (31%) dos professores responderam afirmativamente; 5 (9%) deram respostas negativas; 23 (42%) indicaram que ambas as formações ficam parcialmente prejudicadas; 2 (3,5%) declararam desconhecer a questão; e 8 (14,5%) mencionaram fatores diversos que obstaculizam uma completa formação, mas não responderam objetivamente a questão formulada.

As respostas positivas usaram argumentos tais como: dedicação do corpo docente; organização curricular que privilegia a docência nas duas etapas da educação básica; disciplinas que respondem aos três eixos curriculares; carga horária que contempla o trabalho de docência na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental; e também a realização de estágios nessas duas etapas. Os professores que disseram ser a formação apenas parcial justificaram da seguinte forma: existem lacunas na formação; a formação é superficial; o tempo curricular é pequeno para dar conta da formação para a docência nas duas etapas; e a falta de preparo para atuar na realidade das redes.

A percepção majoritária dos professores, entretanto, confirma que a composição da matriz curricular dos cursos está comprometida com a base docente. Destaca também que, no contexto de cada componente curricular, são desenvolvidas atividades formativas bastante diversificadas de aproximação com o campo de atuação e com a docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As respostas dos sujeitos da pesquisa, professores em exercício nos Cursos de Pedagogia das instituições de ensino superior públicas do Estado de Santa Catarina, revelam alguns dos principais desafios para a efetividade das DCNP e para a materialização do princípio da docência como base na formação do pedagogo. Entre tais desafios, um dos mais evidentes refere-se às condições institucionais objetivas para que possam desenvolver sua atividade formadora articulando ensino, pesquisa e extensão. Além disso, indicam os limites da formação para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental implicados pelo tempo de duração dos cursos, pela quantidade de componentes curriculares e, quem sabe, pela precária inserção dos estudantes no campo de atuação. Estas questões, na percepção dos sujeitos da pesquisa, precisam ser mais bem discutidas no contexto dos referidos cursos. Constatou-se, porém, a compreensão entre eles de que a docência é a base da formação do pedagogo e, como tal, princípio articulador do atual currículo do curso.

REFERÊNCIAS

BISSOLLI DA SILVA, Carmem Silvia. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

BRASIL. **Decreto-Lei no 1.190, de 4 de abril de 1939**. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. 1939.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução no 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 mai. 2006, Seção 1, p.11.

DURLI, Zenilde; BAZZO, Vera Lúcia. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: concepções em disputa. ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – PPGE/ME FURB. v. 3, nº 2, p. 201-226, maio/ago. 2008

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v.20, no 68, dez. 1999. p.17-44.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, no 68, dez. 1999. p. 220-238.

SCHEIBE, Leda. BAZZO, Vera Lúcia. A construção de uma base comum nacional para a formação de profissionais da educação no Brasil. **Contrapontos**, Itajaí, v 1, p.91-103, 2001.



ENSINO HÍBRIDO: NOVAS PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO

Jéssica Freitas Avrella (URI – Campus Frederico Westphalen)
jehavrella@hotmail.com

Elisabete Cerutti (URI – Campus Frederico Westphalen)
beticerutti@uri.edu.br

Carine Toso (URI – Campus Frederico Westphalen)
carinetoso@hotmail.com

Mirian de Azevedo Rodrigues (URI – Campus Frederico Westphalen)
mirian@uri.edu.br

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo abordar o ensino híbrido como uma nova metodologia de ensino, destacando suas potencialidades, bem como esclarecer algumas mudanças na avaliação que são geradas por esse modelo de ensino e aprendizagem. Devido às constantes evoluções tecnológicas, das quais a educação não pode ficar de fora, abordamos neste trabalho o ensino híbrido como uma possibilidade de dar mais significado às aulas, visto que o mesmo une o ensino tradicional ao uso de tecnologias. Trazemos ainda uma nova perspectiva de avaliação que surge com esse modelo de ensino, onde o aluno passa a ser o centro do processo. Através de um estudo bibliográfico, descrevemos algumas das características do ensino híbrido e como a avaliação é vista nesse modelo de aprendizagem.

Palavras-chave: Tecnologias. Ensino híbrido. Ensino e aprendizagem. Avaliação.

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma era digital, em que as mudanças e inovações acontecem diariamente e estão cada vez mais presente nos diferentes contextos. Cientes estamos que as informações podem ser acessadas em tempo real e é possível nos comunicarmos com pessoas de todo mundo de forma rápida e ágil. Essas transformações afetam todas as áreas e a sociedade como um todo, fazendo com que as pessoas saiam da zona de conforto e sejam desafiadas em seu cotidiano.


Na educação isso não é diferente e inovar tornou-se uma necessidade, fazendo com que a escola seja um espaço diversificado e integrado de aprendizagem. Levando em conta esse contexto, professores e comunidade escolar precisam repensar metodologias e reorganizar o ambiente a fim de inserir a escola no meio tecnológico que já faz parte do dia a dia de seus alunos, reflexões acerca dos processos de avaliação também precisam ser feitas.

Aliando o ensino online ao tradicional, pensou-se no Ensino Híbrido como uma possibilidade de tornar as aulas mais produtivas e significativas. Além das mudanças na organização da sala de aula e no desenvolvimento dos estudantes, também são visíveis as mudanças no foco da avaliação, onde o aluno passa a ser o ponto central. Através de uma abordagem bibliográfica, falaremos nesse trabalho sobre o Ensino Híbrido como uma nova metodologia de ensino, destacando algumas das particularidades da avaliação e o principal objetivo da mesma nesse modelo de aprendizagem.

ENSINO HÍBRIDO COMO UMA NOVA POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM

O Ensino Híbrido constitui-se em “uma tentativa de oferecer “o melhor de dois mundos” - isto é, as vantagens da educação online combinadas com todos os benefícios da sala de aula tradicional.” (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 3) O tradicional não é abandonado ou simplesmente deixado para trás, o ensino híbrido, também chamado de *blended learning*:

[...] é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência. (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 7)



Essa metodologia de ensino respeita o ritmo de aprendizagem de cada estudante e busca a personalização do ensino, visto que através dele é possível identificar o modo como cada um aprende. Como as atividades não precisam ser iguais em todos os momentos, o professor consegue perceber quando os alunos estão ou não avançando em determinado conteúdo podendo elaborar alguma forma de revisão ou atividades mais avançadas, dependendo do rendimento e aprendizado de cada aluno.

Trabalhar com tecnologias sem um propósito e sem explorá-las ao ponto de maximizar os conhecimentos e desenvolver habilidades nos estudantes não faz sentido. Antes de tudo, o professor precisa estar disposto a inovar e aberto a mudanças, em seguida deve conhecer e dominar as tecnologias, buscando capacitações e cursos de formação que o prepare para utilizar das tecnologias com segurança. A partir daí, o profissional se desafia e adentra no mundo tecnológico, inovando suas metodologias e fortalecendo o aprendizado dos seus alunos. Nesse sentido, a sala de aula também precisa ser reorganizada:

Se eu considero que as crianças são os verdadeiros protagonistas da sua aprendizagem, que aprendem a partir da manipulação e da experimentação ativa da realidade e por meio das descobertas pessoais; se, além disso, entendo que “os outros” também são uma fonte importante de conhecimento, tudo isso terá reflexos na organização de minha sala de aula: tendo espaços para o trabalho em pequenos grupos, distribuindo o mobiliário e os materiais para que as crianças tenham autonomia e “enchendo” o espaço de materiais que despertem o interesse infantil para manipular, experimentar e descobrir. (ZABALSA, 1998, p. 249)

Portanto, a sala de aula deve ser vista como um espaço diferenciado de aprendizagem. A sala de aula tradicional, com carteiras alinhadas já está ultrapassada e não estimula a aprendizagem dos estudantes. Em alguns momentos as carteiras podem estar alinhadas, porém o movimento do mobiliário e dos estudantes é necessário para que o ensino ganhe vida e significado. Com professores comprometidos e dispostos a inovar, alunos com sede de aprender de maneiras diferentes, pais incentivadores e uma gestão que prime por um ensino de qualidade o Ensino Híbrido tende a se concretizar em uma excelente alternativa de tornar a escola um espaço mais amplo e atual de aprendizagem. Assim,

O ensino híbrido vem ao encontro das necessidades recentes de descobrir a melhor prática educativa para professores e escolas. Trata-se de um modelo de ensino que pressupõe o uso da tecnologia para o desenvolvimento das atividades dentro e fora da classe, em que o aluno é estimulado a buscar o conhecimento com a mediação do professor e da escola. (SILVA; CAMARGO, 2015. p. 181)

Dessa maneira, o aluno deixa de ser um mero receptor de informações e conteúdos e passa a participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo sua criatividade, criticidade e autonomia. O desafio da escola é grande e a equipe de professores precisa estar empenhada em auxiliar os estudantes para que tenham um futuro próspero e estejam preparados para enfrentar a vida em todos os seus sentidos.

AVALIAÇÃO NO ENSINO HÍBRIDO

Um dos diferenciais do Ensino Híbrido é justamente a avaliação, visto que a mesma é feita durante cada aula, durante cada atividade, para assim serem planejadas as próximas aulas, levando em conta a evolução de cada estudante. Nesse modelo de ensino:

Como método de verificação de aprendizagem, ela pode superar o binômio aprovação/reprovação e ser utilizada como um instrumento de reorientação da prática pedagógica; seu uso, um dos mais definidos eventos-rituais escolares, pode, assim, facilmente suplantará a inércia da rotina escolar, desde que ela seja pensada, por professores e alunos, como uma etapa da relação de ensino, e usada verdadeiramente como uma forma de verificar brechas no processo de aprendizagem que possam ser vencidas. É no processo de posicionamento da avaliação como um guia, um meio de



desenvolver a aprendizagem e não apenas verifica-la, que se pode desnaturalizar esse processo e adequá-lo aos desafios atuais da educação. (RODRIGUES, 2015, p. 126)

Uma avaliação contínua pode evitar que os estudantes avancem sem antes ter compreendido de forma eficaz determinado conteúdo. Como no Ensino Híbrido ela acontece em cada aula, o docente consegue identificar em que pontos o conteúdo precisa ser revisado e quais alunos necessitam de uma maior atenção para que o aprendizado aconteça de fato.

Tradicionalmente, a avaliação só é realizada em um determinado período e envolve uma série de conteúdos, cujo objetivo é a aprovação ou reprovação dos alunos. Mas se pensarmos na complexidade e no real sentido que a avaliação deveria ter, percebemos que avaliar desta forma não traz benefícios ao processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido,

O modelo de ensino híbrido propõe que esse processo de reajuste da avaliação passe por uma mudança de foco: o aluno deve se tornar o ponto central da educação e, conseqüentemente, da avaliação. Isso permite uma mudança de abordagem do processo avaliativo que, em última instância, possibilitará uma personalização do ensino. (RODRIGUES, 2015, p. 129)

Claro que a avaliação ao final do bimestre ou trimestre é essencial e não pode deixar de ser realizada, porém, os professores precisam realizar outras formas de avaliação após cada conteúdo para saber se os alunos estão em condições de avançar. Se outras avaliações forem acontecendo ao longo do bimestre ou trimestre, as chances do desempenho do aluno ser melhor na avaliação final serão maiores. As tecnologias proporcionam recursos que podem ser utilizados para avaliar, pois:

Ao contrário da uniformidade do ensino tradicional, cujas aulas e provas são ministradas como se todos tivessem as mesmas habilidades, com as tecnologias digitais pode-se personalizar o ensino por meio do uso das plataformas inteligentes, também chamadas de adaptativas. Elas reconhecem as características dos usuários e oferecem atividades em nível personalizado, satisfazendo as necessidades de cada aluno e possibilitando que cada um aprenda no seu tempo, rompendo, assim, o tempo fixo de duração de uma aula, uma característica do ensino brasileiro. Isso permite também a personalização das avaliações, em que cada aluno testa suas habilidades de acordo com o seu nível de conhecimento. Nessas plataformas, os estudantes aprendem fazendo e refazendo, construindo e reconstruindo conceitos. (SUNAGA; CARVALHO, 2015, p. 143)

Essa personalização é um dos diferenciais que o Ensino Híbrido proporciona e que tende a resultar em um maior aprendizado e envolvimento dos alunos. Com essa constante avaliação, o professor mune-se de indicadores que o auxiliarão no planejamento das próximas aulas e assim, ele saberá em que pontos precisa mudar ou melhorar.

CONCLUSÃO

A avaliação ainda é vista por muitas escolas como um instrumento que rotula e classifica os estudantes conforme o seu desempenho. Inclusive para muitos alunos a palavra avaliação assusta e é vista como uma ameaça, e isto não pode e nem deve ser o seu sentido.

Pensar e discutir avaliação envolve buscar os melhores caminhos para a aprendizagem, oferecendo condições e subsídios para que todos os alunos avancem. Desta forma, todas as atividades realizadas em aula podem fazer parte da avaliação, seja para que o professor repense e reorganize suas aulas de acordo com as necessidades dos alunos ou para que façam parte da nota ao fim do bimestre ou trimestre.

Pensando em tudo isso, destacamos aspectos e particularidades da avaliação no contexto do Ensino Híbrido. Neste modelo de ensino, a avaliação acontece durante todas as aulas para que os professores possam identificar as principais dificuldades de cada estudante chegando à personalização do ensino e valorizando o pro-

gresso de cada aluno. Acreditamos que se a avaliação for pensada nesse sentido, o desempenho dos alunos tende a ser melhor e o aprendizado poderá ser potencializado.

REFERÊNCIAS

CRISTENSEN, M.; HORN, M.; STAKER, H. **Ensino híbrido**: uma inovação disruptiva. Uma introdução à teoria dos híbridos. Instituto Península (Trad.). Fundação Lemann. Porto Alegre: Penso, 2013.

RODRIGUES, Eric Freitas. A avaliação e a tecnologia: a questão da verificação de aprendizagem no modelo de ensino híbrido. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi;

TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

SILVA, Rodrigo Abrantes da; CAMARGO, Ailton Luiz. A cultura escolar na era digital. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

SUNAGA, Alexsandro; CARVALHO, Camila Sanches de. As tecnologias digitais no ensino híbrido. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E REGGIO EMILIA: DIFERENÇAS E APROXIMAÇÕES

Aline Fernandes do Santos (Unochapecó/ Fundeste)
alineef@unochapeco.edu.br
Mônica Tessaro (Unochapecó/ Fundeste)
M_tessaro@unochapeco.edu.br
Alvine Genz Gaulke (Unochapecó)
alvine@unochapeco.edu.br

RESUMO

Neste trabalho, nos propomos apresentar as configurações das políticas de formação de professores no Brasil após a criação da LDB 9.394/1996 e em Reggio Emilia, identificando as principais aproximações entre as duas políticas. Este ensaio fundamenta-se nos pressupostos epistemológicos da pesquisa qualitativa, buscando subsídios teóricos na pesquisa bibliográfica. O estudo apresenta como a formação inicial e continuada de professores é importante para o desenvolvimento do profissional docente.

Palavras-chave: Reggio Emilia. Formação de professores. Formação continuada.

INTRODUÇÃO

O campo formação de professores vem sendo discutido ao longo dos anos no Brasil e demais países, e está associada a cenários políticos e sociais vivenciados em cada época. Nesse sentido a formação de professores tem um longo percurso histórico, se tornando objeto de estudo de diferentes pesquisas, que apontam a importância da formação de professores.

A formação docente, tanto inicial como continuada, precisa ser pensada criticamente levando em consideração o cenário atual da escola e o professor enquanto formador. Para Gatti (2008), a formação inicial de professores é de suma importância, uma vez que ela irá fornecer bases para o exercício da docência.

Este artigo coloca em tela as configurações das políticas de formação de professores no Brasil após a criação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9.394/1996, identificando as principais aproximações e diferenças entre as duas políticas. A escolha pela metodologia qualitativa de pesquisa se justifica pela preocupação de elucidar os fatos sobre determinado assunto. Como ferramenta da pesquisa qualitativa utilizamos a pesquisa bibliográfica, realizada a partir do levantamento de estudos sobre o assunto em questão.

Pretende-se mostrar com este estudo, a importância do olhar crítico do professor ancorando-se nas políticas públicas do campo formação de professores, para auxiliar seu desenvolvimento enquanto profissional.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A formação de professores no Brasil é marcada por diferentes movimentos e acontecimentos políticos nacionais e internacionais, Saviani (2008, p.248) aponta seis etapas que fazem parte da formação docente no Brasil.

1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).



As mudanças nas regulamentações na área de formação de professores começam a aparecer segundo Gatti (2011), a partir de uma crise no processo formativo, que buscava alternativas institucionais e curriculares mais condizentes com as necessidades de formação. A preocupação surge inicialmente na formação de professores para o nível secundário, que até então era exercido por profissionais liberais ou autodidatas. No final dos anos de 1930, essa formação denominou-se popularmente 3 + 1, esse modelo também se aplicou no curso de pedagogia, que foi regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, formar professores para as escolas normais.

Embora a LDB tenha sido editada em 1996, os cursos de licenciaturas que habilitam a formação de professores passam a exigir currículos mínimos obrigatórios, definidos pelo Conselho Federal de Educação somente em 2006. Esta alteração atribui para as licenciaturas responsabilidades de “formação de professores para educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio, modalidade normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem e para educação de jovens e adultos, além da formação de gestores” (GATTI, p. 98, 2011). E ainda passou a exigir-se:

Formação de habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da educação, projetos e experiências educativas não escolares, produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. O(A) licenciado(a) em pedagogia deverá ainda estar apto (a) ao que é especificado em mais 16 incisos do artigo 5º dessa Resolução e cumprir estágio curricular em conformidade ao inciso IV, do artigo 8º (GATTI, p. 99, 2011).

No entanto, essas exigências criaram impasses até hoje não resolvidos no desenvolvimento dos cursos de licenciaturas, como por exemplo, a carga horária dos cursos que faz com que muitas vezes os cursos trabalhem superficialmente alguns conteúdos para darem conta das ementas.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA EM REGGIO EMILIA

A abordagem hoje conhecida como Reggio Emilia¹, surgiu através de um movimento comunitário, incluindo pais e educadores. Nas escolas de Reggio Emilia os professores são chamados de pedagogistas, a formação destes profissionais é permeada pelo diálogo, escuta e pesquisa. O pedagogista age como mediador do processo de aprendizagem, auxiliando as crianças na organização de seus pensamentos e linguagens, para que isso aconteça o professor precisa estar preparado.

A formação de professores na Itália dura apenas três anos, um estudante pode matricular-se após terminar a escola secundária e ter um diploma aos 17 anos. Segundo Gandini (2002), este treinamento não era adequado, então para que não houvesse decadência na educação de crianças pequenas, fez-se necessário o treinamento em horário de trabalho dos profissionais que já atuavam na área. Hoje o profissional precisa ter três anos de educação universitária antes de começar a trabalhar.

A formação de professores para escolas de Educação Infantil em Reggio Emilia inicia na universidade com a formação inicial, em seguida, continua com a formação continuada na escola na qual frequenta, dessa maneira segundo Rinaldi (2014) é um processo de aprender a aprender com as trocas e relações estabelecidas pelo grupo. Essa formação é pensada como se o educador fosse parte da cultura contemporânea, capaz de investigar, questionar com um olhar crítico. Os professores são orientados a deixar de lado os sistemas curriculares e organi-

¹ Reggio Emilia é um método que nasceu das ideias do pedagogo Loris Malaguzzi que inspirado pelas teorias psicopedagógicas de Piaget, Vygotsky e outros estudiosos com essa mesma bagagem teórica estava convencido de que os processos educacionais deveriam levar em conta o desenvolvimento intelectual, emocional, social e moral das crianças, seu método considera que todas as crianças são protagonistas, que todas tem potencial de aprender e ensinar. É uma escola pública, situada na cidade de Reggio Emilia no norte da Itália.



zação estabelecidos em sua formação inicial e pensar no contexto social, cultural e simbólico em que vivem para organizar o currículo de trabalho.

A educação Reggiana tem uma formação própria, oferece a seus educadores cursos e trocas inerentes de toda a proposta desenvolvida nas escolas, o professor é um pesquisador, aprende nas trocas que estabelece com o grupo de professores e crianças.

Os professores que trabalham na Educação Infantil de Reggio Emilia realizam cerca de 190 horas por ano fora da sala de aula, incluindo 107 horas de treinamento em serviço, 43 horas de reuniões com pais e comitês e cerca de 40 horas para seminários, oficina e festas escolares. O sistema Reggiano auxilia os professores a melhorar suas habilidades de observar e ouvir as crianças de documentar projetos e conduzir suas próprias pesquisas. A abordagem investe na formação continuada de seus profissionais com uma intensa troca entre professores, alunos e comunidades. As trocas de experiências fortalecem a formação profissional, considerando segundo Gandini, 2002, que o treinamento de profissionais é essencial.

DIFERENÇAS E APROXIMAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E DE REGGIO EMILIA

A formação inicial de professores tanto no Brasil quanto em Reggio Emilia parte primeiramente da formação universitária, ambas exigem requisitos mínimos em seus currículos. Ter formação é pré-requisito para atuação docente em ambos os contextos. O que difere entre os dois países é a formação continuada.

Na Itália a formação continuada, é considerada fundamental para auxiliar na prática diária e no seu desenvolvimento profissional. Edwards (1999, p. 82) salienta que “o conhecimento, a profissão e a competência tornam-se mais fortes pela aplicação direta”. Enquanto no Brasil a formação continuada é por conta do profissional.

O trabalho nas escolas de Reggio Emilia são de constante aprendizado, as experiências são compartilhadas entre todos que participam na comunidade escolar. Os professores são atores principais de suas próprias formações a partir das vivências cotidianas. Os registros feitos pelos professores de seus alunos são compartilhados e refletidos por todos os profissionais na escola. Entre os aspectos das reflexões, os profissionais pensam sobre o espaço, tempo, ritmo, materiais e relacionamentos entre adultos e crianças, buscando sempre progressos e aprimoramentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada é certamente uma reflexão efetiva quando nos referimos à prática pedagógica, visto que durante a graduação tem-se somente uma formação inicial e como os estudantes normalmente não estão na sala de aula, fica mais difícil relacionar teoria e prática e refletir sobre a própria prática.

Ao pesquisar a formação dos profissionais da abordagem de Reggio Emilia, percebemos sua preocupação com a criança, o desenvolvimento amplo de suas linguagens, requer também a preparação continua do profissional. A abordagem auxilia o professor a reconhecer a criança como protagonista, para isso o profissional precisa compreendê-lo em sua totalidade, isso acontece na sua formação e nas trocas e experiência que estabelece durante sua formação continuada.

No Brasil, uma das preocupações com a formação tanto inicial quanto continuada, está na oferta que tem se apresentado de formação rápida e barata. É preciso compreender que qualificar a educação é um assunto histórico, amplo e sério, que perpassa tanto a formação de professores quanto a formação dos formadores desses professores, quanto a qualificação das instituições que ofertam os cursos formativos. Toda formação precisa considerar as demandas atuais em termos de educação atentando para o contexto contemporâneo do país.

REFERÊNCIAS

EDWARDS, Caroline; GANDINI, L. **As cem linguagens da criança**: as abordagens de Reggio Emilia. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn; trad. Daniel Etcheverry Burguño. **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GATTI, B.; BARRETO, Elba S.S.; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. As políticas de formação inicial no Brasil. In: _____. **Políticas docentes no Brasil: um estudo da arte**. Brasília: UNESCO, 2011, 300 P. (cap. 05, p. 89 – 136).

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 246-253.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UMA BREVE DISCUSSÃO

Walter Strobel Neto (Unoesc/ Fape)

walstrobel@gmail.com

Maria de Lourdes Pinto de Almeida (Unoesc)

malu04@gmail.com

RESUMO

Este trabalho é fruto de uma dissertação defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Unoesc, acerca dos dilemas das políticas públicas voltadas à formação de professores no Brasil. A pesquisa teve como metodologia o materialismo histórico, onde para compreender a realidade devemos conhecer a verdade oculta do fato, por meio de um estudo dialético. A discussão apresenta os conflitos epistemológicos ao que se refere ao entendimento da Pedagogia, e posteriormente as caracterizações verificadas na atualidade. Estas disparidades deixam o campo sem um rumo, estando a formação de professores no Brasil quase que à deriva, onde o timoneiro navega sem destino.

Palavras-chave: Formação de professores. Trabalho docente. Pedagogia.

CONFLITOS HISTÓRICOS

As novas políticas curriculares para o curso de Pedagogia, evidenciam alguns problemas que marcaram a história da educação brasileira, à luz do acervo de conhecimentos teórico-práticos sistematizados por entidades do campo educacional, como Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação, Associação Nacional de Política e Administração da Educação, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e Centro de Estudos Educação e Sociedade .

De acordo com Aguiar (2006, p.820):

A problematização das diretrizes concorre para ampliar a compreensão da complexidade do campo da pedagogia e dos desafios teórico-práticos com que as instituições de ensino superior, em particular as universidades, deparam-se para materializar a reforma do curso de pedagogia, na esteira das novas regulamentações legais e na perspectiva de uma formação cidadã.

Historicamente a luta do curso de Pedagogia, desde as diversas interpretações atribuídas a ele no Brasil, como a concepção de licenciatura separada do bacharelado, pontuam que o curso expressa abordagens teórico-práticas, conteúdo-forma e objeto sujeito, reportando-se às questões epistemológicas e sociais. Quanto às políticas educacionais, estas levantam a normatização das bases curriculares dos cursos de graduação e, em conflito permanente, traduzem perspectivas diferenciadas.

As legislações e regulamentações para a construção das diretrizes de formação do pedagogo apresentam divergências, como as modificações necessárias no âmbito da formação dos educadores profissionais da educação, entre as quais se pode destacar a inclusão no texto da Lei da Reforma do Ensino Superior, do papel da Universidade e das faculdades, dos centros de educação e departamentos de educação na formação dos educadores, professores e profissionais da educação básica.

Libâneo (2006, p.843) em sua pesquisa intitulada “Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores”, debate em torno da natureza do conhecimento pedagógico, do curso de Pedagogia, dos cursos de licenciatura para a formação de professores e do exercício profissional de docentes e especialistas em educação, por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em pedagogia, e expõe críticas ao documento, apontando antigos problemas, como as conceituações com relação ao campo pedagógico, que pouco avançam na promoção da melhoria qualitativa das escolas de educação básica, onde estas concepções levariam a outras opções curriculares para a formação profissional de educadores.

Os confrontos nas conceituações das Diretrizes são apontados por Libâneo (2006, p. 851) como consequências desta incoerência epistemológica.

O curso de pedagogia não pode ser igual a curso de licenciatura para formação de professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental – o curso de pedagogia é uma coisa, a licenciatura outra, embora interligados; b) a base de formação do pedagogo não pode ser a docência, pois a base de formação docente é o conhecimento pedagógico; c) todo docente é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser docente, simplesmente porque a docência não é a mesma coisa que pedagogia.

Essas incoerências apontadas pelo autor produzem consequências para a formação dos professores e para o funcionamento das escolas. Quanto à formação docente, pontua a limitação decorrente da descaracterização do campo teórico, assim como o desaparecimento do estudo dos fundamentos pedagógicos nos cursos de Pedagogia, além da superficialidade dos conhecimentos devido ao inchamento das disciplinas no currículo do curso.

O funcionamento da escola, aponta Libâneo (2006), está prejudicado pelo texto das Diretrizes, pois estas rebaixam a qualidade do ensino, aumentam a responsabilidade da escola quanto à formação cidadã e provocam mudanças comportamentais na juventude, afetando a forma de aprender.

Por derradeiro, explicita que é preciso integração entre as três dimensões da Pedagogia, oferecendo o bacharelado, a licenciatura em educação infantil e a licenciatura em anos iniciais do ensino fundamental. Estas, fundadas em tradição teórica e saberes da prática, juntamente com as condições históricas atuais, contribuiriam para fornecer elementos às Diretrizes Nacionais dos cursos de Pedagogia, na crença do poder social e político da escola.

Diante do cenário existente na educação básica e na formação superior dos professores, Gatti (2013) questiona sobre o papel dos professores face às demandas socioculturais que lhe são impostas, pois existe uma precariedade na formação destes, e sinaliza para a necessidade de uma revolução a fim de reestruturar as dinâmicas curriculares da formação de professores para a educação básica.

A autora ainda enfatiza a crise da formação de professores, por meio da teoria trazida por outros autores.

Assim, muitos autores (PEREIRA, 1999; LESSARD; TARDIFE, 2004; AGUERRONDO, 2006; FANFANI, 2007; VAILLANT, 2008) sinalizam a crise, praticamente mundial, no que concerne aos modelos de formação de professores para a educação básica. Crise no sentido de que fortes questionamentos são colocados quanto a essa formação. Crise porque novas demandas são postas a esses trabalhadores que lidam com a formação do humano e, neste sentido, as tensões não são poucas. (GATTI, 2013, p.52)

Constata-se que há uma dissonância entre os projetos e a estrutura das disciplinas nos cursos de Pedagogia, o currículo para a formação de professores é fragmentado com disciplinas dispersas e fracionadas, a proporção de carga horária para disciplinas referentes à formação profissional docente com outros tipos de conteúdo, chegando ao extremo de 10% e 90%, respectivamente, a falta de associação entre teoria e prática percebida nas ementas pesquisadas, a falta do currículo da educação básica nas formações, a falta de esclarecimento sobre estágios, orientações, acompanhamentos e avaliações, ementários vagos em disciplinas práticas, disciplinas com nomes e ementas redundantes e pouco claras, falta de especificações nas disciplinas de Atividades Curriculares, Seminários ou Atividades Culturais, e formação precoce de conteúdos que poderiam ser trabalhados em pós-graduação, que visam à formação de outro profissional que não o professor.

Após estes apontamentos, a autora apresenta algumas proposições, como: a formação de professores deve ser pensada e realizada a partir da função social, ensinando o conhecimento acumulado e consolidando valores, a formação precisa voltar-se para a ação pedagógica na educação escolar de crianças e adolescentes, inovar nos modelos formativos, com inspiração na concepção atual de ciência.

CONSIDERAÇÕES



Por meio do breve exposto, percebemos que a formação de professores possui um grande histórico que muitas vezes é desconsiderado, levando-se em conta interesses que não aqueles realmente latentes junto às entidades ligadas ao campo educacional.

Disputas entre teoria e concepção das diretrizes para a formação de educadores, expõem diversidades quanto aos posicionamentos epistemológicos, pois considera que a Pedagogia é diferente da docência, apontando incoerências que posteriormente irão refletir negativamente no funcionamento da escola, assim como os conflitos entre os princípios neoliberais inseridos nas legislações e o posicionamento das entidades educacionais a fim de desenvolverem princípios sociais.

Visualizamos que o papel dos educadores necessita ser revisto pelas políticas curriculares, para que estas atendam a uma demanda sociocultural, preenchendo a lacuna que existe atualmente na formação deles.

Todas as discussões sempre trazem em suas entrelinhas as orientações de agências internacionais de fomento, a fim de edificar os conceitos neoliberais no Estado Brasileiro. Assim, percebemos que estas impõem um posicionamento de que o professor cumpre papel secundário na formação, e que as escolas e sistemas educativos devem ser enxugados.

Desta maneira, redundantemente, apontamos que faz-se necessário uma reforma urgente e profunda no que refere à formação do professor de educação básica, considerando-se as mudanças da sociedade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. Campinas: Unicamp - **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96 Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a10v2796.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

GATTI, Bernardete A. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses**. Curitiba: Editora UFPR – Educar em Revista, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores**. Campinas: Unicamp - Educação & Sociedade, v. 27, n. 96 Especial, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2015.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Juliana Cerutti Ottonelli (Unisinos/ URI – Campus Frederico Westphalen)
ottonelli@uri.edu.br
Cláudia Felin Cerutti Kuhnen (Unisinos/ URI – Campus Frederico Westphalen)
claudia@uri.edu.br
Jaqueline Marafon Pinheiro (Unisinos/ URI – Campus Frederico Westphalen)
jaqueline@uri.edu.br
Marcia Dalla Nora (Unisinos/ URI – Campus Frederico Westphalen)
marcia@uri.edu.br

RESUMO

Este artigo tem por objetivo discutir a formação de professores no contexto das políticas públicas nacionais de educação e os programas destinados a formação continuada dos professores. Para tanto, buscou-se investigar por meio de uma revisão bibliográfica alguns discursos que circulam em relação a esta temática no âmbito brasileiro que explanam a formação de professores a partir das políticas públicas de educação.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Educação; Professores.

INTRODUÇÃO

Atualmente, a formação de professores tem sido tema de diversas discussões e debates, principalmente a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (1996), que priorizam a construção de uma escola que esteja preparada para atender a diversidade humana, respeitando os interesses e ritmos de cada um e que forneça uma educação de qualidade (MELO, 1999; NASCIMENTO, 2013).

Para garantir a educação como direito de todos, diversos países tem procurado fomentar políticas direcionadas à universalização da educação, permitindo dessa forma, o acesso e a permanência de todos na escola (NASCIMENTO, 2013). A Conferência Mundial de Educação para Todos ocorrida na Tailândia em 1990 constituiu-se como um importantíssimo elemento de universalização da educação proposto pelos organismos internacionais, além dos documentos nacionais como o Plano Decenal de Educação para Todos que trata sobre o Acordo Nacional, o Pacto pela Valorização do Magistério e a Qualidade da Educação, consenso firmado pelo governo vigente da época, entre o poder público, as organizações governamentais e as entidades acadêmicas e sindicais do movimento de educadores brasileiros.

DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A Declaração Universal da Organização das Nações Unidas (ONU, 2009) é o documento que, de forma concreta, fornece as ideias bases para a formulação do conceito de dignidade da pessoa humana constando em seu artigo 1º: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (p. 4).

Ao consagrar a dignidade da pessoa humana como um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito, a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), por sua vez, reconheceu categoricamente que o Estado vive em função da pessoa, garantindo ampla proteção, constituindo um de seus objetivos mais precípuos.

Deste modo, podemos dizer que os direitos fundamentais são prerrogativas necessárias para assegurar uma vida digna ao cidadão, em atenção ao princípio da dignidade da pessoa humana. Assim, os direitos fundamentais devem estar garantidos pela Constituição, que origina e valida todas as demais leis que criam ou garantem os demais direitos.

Assim, salientamos que as políticas públicas no Brasil são mantidas pelas organizações financiadoras, principalmente pelo Banco Mundial (BM), instalado com o objetivo de financiar os países após a segunda Guer-

ra Mundial e, posteriormente, juntamente com o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), exerceram um papel de extrema influência na implementação das políticas educacionais.

É importante refletirmos que vivemos numa época de mudanças. Porém, a mudança mais significativa que se pode registrar é a do modo como vemos a realidade e de como dela participamos, estabelecendo sua construção. Esta mudança é marcada por uma forte tendência à adoção de concepções e práticas interativas, participativas e democráticas. A escola encontra-se, cada vez mais, no centro de atenções da sociedade, isto porque se reconhece que a educação, na sociedade globalizada, constitui grande valor estratégico para o desenvolvimento de qualquer sociedade, assim como condição importante para a qualidade de vida das pessoas. São demandadas mudanças urgentes na escola, afim de que garanta formação competente de seus alunos, de modo que sejam capazes de enfrentar criativa e criticamente, os problemas cada vez mais complexos da sociedade.

Hoje, tantos discutem a educação, a metodologia utilizada, fala-se sobre os sujeitos da educação e da criação ou construção de um projeto-político-pedagógico orgânico da escola, que a torna mais autônoma, porém, pouco ou quase nada se fala do trabalhador que viabiliza o sucesso ou o fracasso de todas as políticas e metodologias propostas. Neste sentido, pretendemos relacionar estes fatos com a realidade em que se encontra o professor, sendo ele, o sujeito indispensável para que as políticas públicas sejam concretizadas no âmbito educacional, necessitando de autonomia e capacitação em sua atuação.

Dessa forma, a Política Educacional deve ser entendida como parte de uma totalidade maior; devemos pensá-la sempre em sua articulação com o planejamento mais global, com o projeto de sociedade que se tem e que se realiza por meio da ação do Estado e de seus protagonistas. As mesmas podem ser entendidas como parte das políticas públicas, atendendo, com efeito, a um determinado setor do todo: a educação. Porém, a política educacional também não pode receber uma definição terminal; como processo ela se revela em cada época histórica, em cada contexto, em cada momento dado da organização dos seres humanos em uma ou várias formas concomitantes da ação humana, com uma dinâmica, uma força motora própria, que impulsiona e dita sua relação com as demais esferas do mundo social (MARTINS, 1993, p. 08).

Teoricamente, a escola tem o papel de formar indivíduos para serem sujeitos autônomos, críticos e capazes de atuar na sociedade para torná-la melhor e, desta maneira, também melhorar a sua qualidade de vida. No entanto, as mudanças no contexto social e econômico alteraram significativamente o papel do professor e as exigências pessoais e do meio em relação à eficácia de sua atividade.

Com as transformações ocorridas ao longo da história do capitalismo a escola vem se transformando nas últimas décadas no que significa imposição da política mercantil aos governos nacionais e à educação, ou seja, a qualidade de ensino passou a ser avaliada pelos seus altos índices de produtividade. Isto exigiu o enxugamento dos profissionais e o corte nos gastos, o que significou o aumento do número de alunos por sala de aula e consequentemente aumento do trabalho e de responsabilidade para o professor, levando a uma crescente deterioração da qualidade de trabalho e da qualidade de vida dos mesmos. Os professores passaram a ter função de proporcionar um ensino de qualidade dentro de um sistema que os obriga a trabalhar mais, porém, com péssimos salários e em um ambiente muitas vezes precário e com recursos didáticos limitados.

O professor passa a ser um funcionário assalariado, de acordo com a racionalidade capitalista, o que significa vender sua força de trabalho, o conhecimento, sem receber o devido reconhecimento que sua profissão exige. Como se não bastasse, sua autonomia em relação ao seu trabalho é dissipada devido à fragmentação do seu processo de trabalho. Os professores ainda conseguem manter certo controle sobre seu trabalho e não estão completamente alienados em relação aos meios, aos objetivos e ao processo de trabalho. Porém, pouco a pouco, vêm perdendo a condição de desenvolver suas atividades de modo autônomo, tendo em vista muitos aspectos, entre eles a crescente



utilização de livros didáticos que devem ser usados, o crescente uso de tecnologia com base na informática, as definições presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, tendo nas competências voltadas para o mercado de trabalho o cerne da formação, a crescente rotina de preenchimento de formulários e tarefas administrativas, e os processos de Avaliação centralizados, entre outras, que passam a ser definidores do que ensinar. Esta condição coloca em perigo a realização plena do trabalho docente, objetivado na aquisição do conhecimento científico.

Todas essas mudanças repercutiram na intensificação do trabalho do professor, que tem que responder a um maior número de exigências em menos tempo. Situação esta, que os professores não conseguem encontrar meios para amenizar. Para tanto, destacamos a importância das políticas na formação de professores nas escolas básicas.

É a partir da Constituição Brasileira de 1988, que a educação passar a ser definida como um direito social, direito de todos e como um dever do Estado e da família (BRASIL, 1988). Além disso, é a Lei n. 9394, de 20 de setembro de 1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que discute sobre a necessidade da formação do professor em múltiplas dimensões pessoal, histórica, política e social, dispondo em seis artigos a temática formação dos profissionais da educação. Mas é somente em 2002, que o Conselho Nacional de Educação/CNE instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. E em 30 de janeiro de 2009, é publicado no Diário Oficial da União (DOU) a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que em documento está expressa a importância do professor no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, assim como a formação continuada, entendida como componente essencial da profissionalização docente (BRASIL, 2009).

A LDB sob a lei n° 9394/96 trata sobre a formação de professores no título “Dos profissionais da educação”, o qual busca definir os fundamentos, as delimitações de níveis e o locus da formação, buscando relacioná-la a requisitos que valorizem o magistério. Em razão às exigências do Banco Mundial, a LDB tem buscando desenvolver a temática formação de professores por meio de políticas e programas de formação no processo global da valorização profissional (MELO, 1999).

Dessa forma, acreditamos que a formulação de políticas acerca da valorização profissional são essenciais na formação de professores, a qual deve ser contínua para que os estes possam responder as demandas e os desafios do cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante deste cenário, visualizamos que a luta por melhores condições na formação de professores está entrelaçada ao estabelecimento e a implementação de políticas educacionais que valorizem o magistério, as quais devem contemplar desde a formação inicial ao aperfeiçoamento, pois só assim, será possível proporcionar uma educação democrática e de qualidade social. Destacamos, por fim, que a política educacional, enquanto uma das políticas sociais é a aplicação da ciência política para o setor educacional, remetendo ao espaço em que se manifesta a politicidade da educação e têm por objetivo, estabelecer mediações entre o sujeito e suas necessidades, aproximando diferenças entre capital e trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 26 de Julho de 2016.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394 > Acesso em: 26 de Julho de 2016.

MARTINS, Clélia. **O que é política educacional**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MELO, M. T. L. **Programas Oficiais para Formação dos Professores da Educação Básica**. Educação & Sociedade, ano XX, n° 68, Dezembro/99.

NACIMENTO, I. G. **Universalização da Educação e alunos com necessidades educacionais especiais: reflexões no âmbito das políticas educacionais**. Anpae: 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos Humanos**. Disponível em: <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>. Acesso em: 12 de Abril de 2017.

SOUZA, C. **Estado do campo da pesquisa em políticas públicas no Brasil**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, p. 47-75, 2003.



INCLUSÃO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: COMPLEXIDADES PERTINENTES AO TRABALHO DOCENTE

Nilton César Rodrigues Menezes (Unisc/ Prosup/ Capes)
luzhinn@hotmail.com

RESUMO

O objetivo da pesquisa foi investigar as complexidades pertinentes ao trabalho docente quanto às percepções a avaliação de discentes com deficiências. Assim, delineou-se a problemática: qual o sentido e a finalidade da avaliação educacional para os professores e suas percepções quanto à aplicabilidade das diretrizes nacionais pertinentes a inclusão? A coleta de dados foi através de entrevistas semiestruturadas com dez professores de uma Universidade pública. Os resultados indicaram que a avaliação está focada no discente sem a compreensão das políticas públicas. Os docentes relataram dificuldades quanto à aplicabilidade das diretrizes governamentais referentes à educação inclusiva. Conclui-se que, há movimentos de rupturas na concepção e prática da avaliação educacional.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Avaliação Educacional. Trabalho Docente

INTRODUÇÃO

A Universidade, a partir do século XX, vem se configurando numa instituição social que tem como característica favorecer o convívio na/com a diversidade, buscando promover aprendizagem e desenvolvimento para todos aqueles que a frequentam. Nesse contexto, as discussões sobre educação inclusiva vêm ocupando lugar de destaque. O desenvolvimento das práticas produzem questões concretas nas instituições e exige respostas. Assim, a chegada de pessoas com deficiências no ensino superior tem criado situações de desafios em sala de aula, que chegaram às pautas de debates institucionais. Nesse sentido, o objetivo da pesquisa foi investigar as complexidades pertinentes ao trabalho docente quanto às percepções a avaliação de discentes com deficiências. Dessa forma delineou-se o seguinte problema: qual o sentido e a finalidade da avaliação educacional para os professores e suas percepções quanto à aplicabilidade das diretrizes nacionais pertinentes a inclusão na sala de aula?

Assim, no Brasil, várias ações concernentes com a proposição de uma política de inclusão social têm sido implantadas e/ou fomentadas, acompanhando os movimentos internacionais que visam acesso e formação educacional para todos. Apesar dos princípios teóricos de igualdade, equidade e diversidade estarem presentes na legislação, entende-se que a construção de um sistema educacional inclusivo está atrelada a fatores mais amplos, tais como gestão, formação e trabalho docente, currículo, entre outros.

Dessa forma, efetivar a proposta de inclusão educacional, devido a sua complexidade, torna-se um desafio, em especial no que se refere ao trabalho docente nos diferentes aspectos de sua atividade, planejamento das aulas, didática, flexibilização curricular, ressaltando-se a avaliação, que tradicionalmente tem sido utilizada para medição e classificação dos estudantes, e vem sendo questionada diante desta nova configuração da educação. Pesquisas apontam a discussão da avaliação no contexto da educação inclusiva como uma temática cada vez mais abordada, em especial, por estar associada ao processo de ensino-aprendizagem. Também como suas conseqüências, que podem ser de subsidiar planejamentos pedagógicos que respondam às necessidades específicas dos alunos ou uma forma de justificar as histórias de fracasso escolar.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao se tornar signatário da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo e, reafirmou esse compromisso, bem com deu visibilidade às questões relativas à inclusão e exclusão na educação. Desde então, instalou-se um processo de profundas transformações

no sistema educacional brasileiro, que teve, como desdobramento, mudanças na legislação e na elaboração de diretrizes nacionais para a educação, todas elas norteadas pela ideia da educação inclusiva.

Assim, a concepção de educação inclusiva busca contemplar a atenção para as diferentes necessidades decorrentes de condições individuais, por exemplo, as deficiências, econômicas ou socioculturais dos alunos. E aqui se utiliza o termo deficiência como referência às questões específicas de alguns alunos, sem perder de vista que tal condição deve ser pensada no âmbito das necessidades educacionais especiais. Não obstante, “diversas pesquisas têm evidenciado ser a educação inclusiva tão ou mais benéfica que a segregada para todos os alunos” (AINSCOW, MONTEIRO, ODOM, JENKINS, PASTELLS, 1993; SEKKEL, 2003).

Essas pesquisas mostram que tanto os alunos com deficiências quanto os alunos normais ganham com essa convivência, e não há registros de quaisquer efeitos adversos com relação aos processos de aprendizagem ou de socialização. Os professores mantêm uma postura favorável à educação inclusiva quando esta é apresentada de modo genérico, “porém, níveis maiores de rejeição a essa modalidade de educação surgem conforme se apresentam situações relativas ao ritmo de aprendizagem e à interação entre os alunos” (CROCHÍK, 2006, p.23).

As constatações reforçam a necessidade, de que a formação dos futuros professores seja voltada para a educação inclusiva, uma vez que a atitude do professor é crucial na superação das barreiras à inclusão em sala de aula. Discussões sobre os efeitos, nos alunos e nos professores, dessa modalidade de educação têm sido realizadas visando a buscar os pontos mais frágeis a serem trabalhados na educação bem como avaliar os avanços que a educação inclusiva tem trazido.

ENSINO SUPERIOR E INCLUSÃO

De acordo com a elevação dos níveis de escolarização, as discussões e as práticas educacionais voltadas à inclusão se tornam escassas, e, quando ocorrem, o tema da educação inclusiva volta-se para a questão da inclusão social das camadas mais pobres da população ou para as ações afirmativas, como as cotas para estudantes negros ou afrodescendentes (SILVA, 2006; MOEHLECKE, 2004). Somem de cena os estudantes com deficiência e outras necessidades especiais.

Nesse contexto, tal trabalho deve ser iniciado na formação do professor, o que reforça a necessidade de formação pedagógica do docente do ensino superior que contemple a reflexão sobre as atitudes frente às diferenças. Essa reflexão revela-se tão importante quanto o domínio de conteúdos específicos das áreas de conhecimento, pois ambos os fatores podem ser decisivos para a efetividade das ações educativas. Ainda é escassa a produção de pesquisas bem como a implantação de políticas para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior.

Algumas iniciativas isoladas buscam subsidiar a ação dos professores e incentivar a permanência dos alunos com deficiências nos cursos superiores. Tais programas se revelam necessários para fornecer subsídios e legitimar novas práticas educacionais. Não se trata de integrar ou adaptar as pessoas com deficiência ao *status quo*. Ao contrário, são os objetivos do ensino superior, bem como seus modos de avaliação e currículo, que necessitam de uma reformulação frente a esse novo desafio. Assim, como nos demais níveis de ensino, trata-se de assumir o debate proposto a partir da inclusão, para repensar modelos e objetivos educacionais também no ensino superior e encarar as questões da flexibilização do currículo e trabalho compartilhado.

A possibilidade de o professor poder contar com o apoio dos colegas e de outros profissionais, de repensar a estratégia de aula, de rever o plano de ensino e de contar com a participação dos discentes e sua contribuição na resolução das questões específicas que se apresentarem é de importância fundamental numa proposta educacional voltada para a inclusão. Mesmo considerando a especificidade das disciplinas, pode-se partir do pressuposto que todos os professores necessitam de um apoio institucional para realizar tais flexibilizações e mudanças, e,



nesse sentido, é fundamental que os objetivos ligados a cada curso nas IES estejam claros a todos aqueles que participam do seu desenvolvimento.

Para que a educação inclusiva possa avançar, é de fundamental importância que a atitude de todos os que participam do processo educacional possa encontrar espaço de acolhimento e transformação. A abertura à experiência, como propõe Adorno (1995), é essencial nesse processo, e ela só é possível se o medo subjacente às nossas atitudes puder se tornar consciente. É nesse sentido que o autor identifica a educação para a emancipação com a educação para a experiência.

RECURSIVIDADES: ALGUMAS REFLEXÕES PERTINENTES

Na pesquisa, os significados atribuídos pelos professores ao processo avaliativo são permeados por questões complexas que vão além do “por escrito” feito pelos estudantes, pois, a forma de avaliar se vincula às concepções pessoais e profissionais, relacionadas com experiências e vivências próprias de cada professor. Como nos diz uma professora [...] quando eu converso com outra professora sobre um aluno eu tenho, às vezes, uma avaliação mais completa do que só a minha [...]. Porque a gente tende a avaliar traduzindo os nossos conceitos, as nossas percepções, a nossa cultura, a nossa forma de viver, e quando a gente troca essa experiência com os outros colegas parece que fica melhor.

Assim, constata-se que a avaliação por parte de muitos professores informa não só aquilo que o estudante aprendeu, consideram desde como atuam e se relacionam em sala de aula até suas questões familiares. Nesse sentido, relata um professor [...] avaliação para mim?! Acho que para ver se eu atingi o objetivo do conteúdo que dou em sala de aula. [...] porque geralmente tem alunos lá que [...] fez um monte de perguntas durante a minha explicação, se interessou, participou, aí chega na hora da prova tira um quatro. Aí eu fico pensando, ele tirou um quatro? Mas ele sabia. O que aconteceu?! Porque eu acho que ele teria condições de tirar uma nota, muito mais que quatro. Portanto, é importante identificar que a forma de conceber a avaliação é algo construído pelo professor, uma vez que os processos de avaliação representam uma prática cultural e se constituem por meio dos valores da cultura em que estão inseridos.

Nessa perspectiva de construção de sua prática avaliativa uma professora diz [...] tu vai aprendendo, vai vendo que aqui errei, aqui preciso mudar, aí tu vai construindo. E talvez se você volte a conversar comigo daqui um ano ou dois eu esteja pensando de outra forma, né? Esteja procurando mudanças, e modificando minha maneira. Mas acredito que venha de uma forma construída, com certo tempo. Você vai construindo aquela maneira de pensar, de avaliar também. Para Freitas (2009, p. 28) “os professores tendem a tratar os alunos conforme os juízos de valor que vão fazendo deles [...] as estratégias de trabalho do professor em sala de aula ficam permeadas por tais juízos e determinam [...] o investimento que o professor fará neste ou naquele aluno”.

Dessa forma, tais considerações foram observadas no relato de uma das professoras ao afirmar que [...] não pode só ver o aluno aqui, na sala de aula [...] também tem de ver como é que vão noutras situações. Como é que faz as tarefas e se precisa de ajuda. Assim, verifica-se que a discussão da avaliação envolve o campo da ética e dos valores socialmente construídos, já que a forma como os professores se relacionam com os estudantes reflete seus juízos de valores que influenciam significativamente sua avaliação desse estudante. Nesse sentido, a prática avaliativa pode promover inclusão ao gerar processos de mediação que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante ou pode vir a ser excludente quando utilizada para reforçar as crenças “negativas” do professor sobre o aluno.

Foi perceptível nas falas dos docentes que a avaliação é composta pelo resultado objetivo e pela avaliação informal do desenvolvimento e da aprendizagem dos estudantes. Todavia, o resultado objetivo, por vezes, é

mais valorizado, principalmente na avaliação de estudantes que não apresentam deficiências. [...] um dez para um aluno é muito menos significativo do que um seis para outro. [...] porque aquele que se encaixa bem dentro da política da Universidade ele é feliz, ele tira um dez porque lê exatamente o que a Universidade quer dele. E não é fácil, são poucos os alunos que leem isso, entendeu? Nem todos entendem a proposta da própria Universidade. E é a prática avaliativa quantitativa que justifica, no caso de estudantes com deficiências, a utilização do processo avaliativo qualitativo ao considerar outros fatores que não os numéricos para a verificação da aprendizagem do estudante. Tal como coloca uma professora [...] eu não tenho como dar números e usar papel para medir o que ele está aprendendo, eu percebo através das atitudes, através dessa oralidade, através da atitude com o amigo, o quanto ele evolui.

Nesse contexto, a nota, demanda institucional, é a parte mais complicada do processo de avaliação dos estudantes com deficiências especiais apontadas pelos professores. Partindo desta exigência percebe-se uma “impossibilidade” de registrar numericamente, como ocorre com os demais, o desempenho dos estudantes com deficiências. Fala uma das entrevistadas, [...] eu também não posso te dizer que ela é uma aluna dez, porque eu estaria mascarando a realidade. Como nos diz outra professora: “Quando a gente vai num curso, dizem que tem que valorizar o que o aluno sabe o oral dele”. Mas chega lá na hora é a nota. Tá tudo em função da nota. Aí oralmente ele é dez, mas na hora da prova não faz nada. Estes relatos revelam que a diversidade na Universidade expõe a questão da quantificação da avaliação. Desta forma, reafirma-se a necessidade de reflexão sobre os processos de avaliação pelo professor, para que estes não se tornem mais uma forma de exclusão.

TECENDO CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ensino superior, a presença de alunos com deficiências é uma realidade indiscutível uma vez que as possibilidades de acesso para todos se mostram efetivas, mesmo que de forma gradativa. Neste sentido, um dos desafios à concretização do que versa é a educação inclusiva na aprendizagem destes alunos. Dessa forma, ao analisarmos a fala dos professores, podemos observar que práticas excludentes baseadas em princípios de homogeneização do desenvolvimento e da aprendizagem se contrapõem às propostas de avaliação processual e cotidiana dos estudantes, estas postuladas pelo sistema educacional brasileiro em seus documentos norteadores. Percebe-se, por meio dos relatos dos professores, que no caso de estudantes com deficiências adotar uma abordagem qualitativa da avaliação é algo aceito e, inclusive, esperado. Enquanto para os demais estudantes permanece a prática de avaliação quantitativa, ponderando, quase que exclusivamente, o resultado obtido e desconsiderando seu processo gerador. A justificativa dada pelos professores a respeito desta diferenciação seria de que, no primeiro caso, a avaliação quantitativa não poderia ser realizada por certo empobrecimento na percepção do que de fato o aluno conseguiu aprender, ou seja, não há a compreensão de seu processo de aprendizagem.

Dessa forma, questiona-se se não seria esta a mesma situação dos alunos sem deficiências, posto que a prática avaliativa baseada na quantificação do que o aluno aprendeu não é suficiente para explicitar as aprendizagens ocorridas, bem como o desenvolvimento suscitado a partir destas. Ressalta-se que a função da avaliação vai além de perceber como ocorre o processo de aprendizagem por parte do estudante. Faz-se necessário também compreender o professor como parte deste processo, com sua função mediadora, possibilitando reflexões sobre suas práticas pedagógicas. E ainda o quanto estas são forjadas pelo contexto imediato no qual está inserido – a Universidade – bem como pelo sistema educacional que gesta leis e diretrizes que regulamentam e orientam a educação como um todo. Respeitar a diversidade no contexto universitário e trabalhar com ela é uma das premissas da educação inclusiva.



Na concretização do trabalho docente surgem questões referentes à: como avaliar um aluno que não demonstra aprender como os demais? Quais métodos ou estratégias utilizar, quando a maioria aprende e alguns não? Estes questionamentos constantes nas falas dos professores retratam a angústia e a complexidade referente ao processo de avaliação educacional. A dificuldade por parte do professor em articular sua prática às diretrizes nacionais existentes se evidencia quando este admite atribuir uma nota ao estudante com necessidade educacional especial sem considerar o seu processo de aprendizagem, alegando ser esta uma exigência de suas instâncias superiores. Contudo, é possível identificar no discurso de alguns professores movimentos de ruptura, inovadores, ousados, criativos, mesmo que pontuais, no que se refere à concepção e à prática da avaliação.

Por fim, a avaliação possibilitará ao professor conhecer como este estudante se relaciona com o processo de ensino e aprendizagem, além de servir como referencial de seu trabalho docente. Ao aceitarmos a existência de diferenças, não buscando padronizá-las e tão pouco caracterizá-las, mas compreendendo que estas compõem e permeiam as relações no contexto escolar, às mudanças necessárias nos processos avaliativos, bem como nas demais práticas educacionais voltadas aos alunos com e sem deficiências, poderão efetivar a educação inclusiva. Propõe-se, portanto, como desafio considerar que a diversidade existente na Universidade requer medidas de reflexão e flexibilização do currículo e da forma de avaliar o estudante, viabilizando a todos o acesso ao ensino de qualidade e as relações construtivas advindas do ambiente universitário.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AINSCOW, M.. **Caminhos para as Escolas Inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993.

CROCHÍK, J. L.. **Preconceito atitudes em relação à educação inclusiva**. Psicologia Argumento. Curitiba, v. 24, n. 46, pp. 55-70, jul/set. 2006.

FREITAS, Luiz Carlos. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009

JENKINS, J. R. **Effects of social integration on preschool children with handicap**. Exceptional Children, Glasgow, v. 55, n. 5, 1993.

MOEHLECKE, S. **Fronteiras da Igualdade no Ensino Superior: Excelência e Justiça Racial**. Tese de doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

MONTEIRO, M. B.. **Cada Cabeça sua Sentença**. Oeira: Celta Editora, 1993.

ODOM, S. L.; M.; JENKINS, J. R. integrating handicapped and nonhandicapped preschoolers: developmental impact on nonhandicapped children. **Exceptional Children**, Glasgow, v. 51, n. 1, p.41-48, 1993.

PASTELLS, A. A. La integración de alumnos deficientes en la escuela ordinaria. **Revista de Educación Especial**, Barcelona, n. 12, pp.44- 57, ago./ 1993.

SEKKEL, M. C. **A Construção de um Ambiente Inclusivo na Educação Infantil: Relato e Reflexão sobre uma Experiência**. Tese de doutorado em Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVA, S. **Diversidade e exclusão: a sensibilidade de quem as vive. Construindo alternativas de política de inclusão**. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.



O TRABALHO DOCENTE DIANTE DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Tadiane Regina Popp (Unoesc)
tadiane.popp@unoesc.edu.br

INTRODUÇÃO

A sociedade atual possibilita o acesso à informação e à comunicação de maneira jamais observada na humanidade. Resultante do aparato tecnológico, a disponibilidade de dados e informações inaugurou um novo contexto, apresentando como grande desafio saber de que forma utilizar todo o arsenal de informações que transpõem as barreiras de tempo e de espaço na busca do conhecimento, uma vez que estas são a base da sociedade contemporânea. Transformar dados e informações em conhecimento é tarefa difícil e desafiadora. Em meio a esta realidade estão os professores, os quais procuram realizar seu trabalho docente. Esta breve análise pretende refletir sobre o trabalho docente, passando pela sua ação mediadora no contexto repleto de informações e tecnologia da informação.

O TRABALHO DOCENTE DIANTE DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

A disponibilidade da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC)¹ dissemina a informação em todos os ambientes, inclusive nas escolas e universidades, possibilitando uma nova compreensão de tempo e de espaço. Compreendendo que o trabalho docente se apresenta como um conjunto de práticas nas quais os professores utilizam procedimentos e recursos para poder realizar é possível perceber que este processo se encontra em constantes alterações e mudanças.

Diante da complexidade dessa nova realidade conectada e tecnológica, ressalta-se a necessidade de o trabalho docente se reinventar, exigindo dos professores novas habilidades e competências.

Neste contexto, a condição do trabalho docente não é a mesma, pois professores deixaram de ser “provedores de conteúdo” para se tornarem mediadores de reflexões e conexões, com toda a informação que já está disponível por meio da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) aos alunos. O velho paradigma de que o professor deve ser o único detentor de toda informação foi quebrado e hoje a informação está disponível a todos. Para Moran (2000, p. 58), “O professor é um facilitador, que procura ajudar a que cada um consiga avançar no processo de aprender.” Para Hargreaves (2004, p. 45):

Os professores que são catalizadores da sociedade do conhecimento devem assim tentar fazer de suas escolas organizações de aprendizagem nas quais as capacidades de aprender e as estruturas que dão apoio à aprendizagem e respondem de forma construtiva à mudança são difundidas entre adultos assim como crianças.

O trabalho docente é uma atividade de interações e se constrói a partir da prática docente. Segundo Tadif (2005, p. 14):

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de sua carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática.

¹ TIC: Tecnologia da Informação e Comunicação.

O trabalho docente vai se construindo durante o processo de docência do professor, como prática social utiliza a mediação para se chegar ao objetivo específico de construir o conhecimento com os alunos, diante deste contexto inundado de informações. Um conhecimento que ultrapasse o simples repasse de informações, mas que tenha real significância na vida do aluno e possa se perpetuar.

Os alunos nascidos na sociedade da informação apresentam uma facilidade no manuseio da tecnologia e das informações, porém apresentam dificuldade em articular essas informações no sentido de promover o conhecimento. Para este aluno, a tecnologia e suas mudanças não são um fenômeno, mas parte incorporada do seu cotidiano, no qual se encontra amplamente inserida, haja vista a facilidade no manuseio destas tecnologias. É neste momento que se apresenta o papel do professor, mediando a facilidade no uso de tecnologia com as necessidades de conhecimento do aluno.

Estas mudanças exigem dos professores novos papéis e competências. E uma das preocupações em relação ao papel do professor é sua preparação para atuar neste contexto. É notório que o papel do professor se alterou de “provedor de conteúdos” para um “mediador de conteúdos”. Para Moran (2000):

A aquisição da informação dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias podem trazer hoje dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor – o papel principal – é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los.

Para ser capaz de mediar estes conteúdos, o professor pode se utilizar das ferramentas das tecnologias de informação e comunicação, como forma de deter a atenção do aluno, estimulando o seu aprendizado.

Assim, o trabalho docente deve estar em constante inovação, oportunizando aos professores novas possibilidades de mediar o conhecimento com seus alunos. Conforme Hargreaves (2004, p. 19):

Ensinar para a sociedade do conhecimento, envolve o cultivo dessas capacidades nos jovens, o desenvolvimento da aprendizagem cognitiva profunda da criatividade e da inventividade entre os estudantes e a utilização da pesquisa, o trabalho em redes e equipes, a busca de aprendizagem profissional contínua como professores e a promoção da solução de problemas, da disposição de correr riscos, na confiança dos processos corporativos, da capacidade de lidar com a mudança e do compromisso de melhoria contínua das organizações.

Toda a dinâmica ocasionada pelas tecnologias de informação aliadas à comunicação promove maior acesso às informações, o que se observa é que mesmo a informação fluindo, conforme observa Bauman (1999, p. 26), “a informação flui independente de seus portadores; a mudança e a rearrumação dos corpos no espaço físico é o que menos importa para reordenar significados e relações.” Assim, não é possível dizer que esta disponibilidade da informação acarretará em conhecimento, ter informações não significa ter conhecimento, mas o que será feito dessa informação poderá ou não construir conhecimento.

Para Moran (2006, p. 23), “Um dos grandes desafios para o educador é ajudar a tornar a informação significativa, a escolher as informações verdadeiramente importantes entre tantas possibilidades, a compreendê-las de forma cada vez mais abrangente e profunda e a torná-las parte do nosso referencial.” Esta preocupação em “filtrar” e mediar toda a informação disponível também é evidenciada por Cruz (2008, p. 1024):

A relação entre qualidade e quantidade de informação é, sem dúvida, um dos “calcanhares-de-aquiiles” desta sociedade. Por isso o grande desafio está em transformar o imenso volume e o intenso fluxo de informações em conhecimento. A informação é um fator intrínseco a qualquer atividade, ela deve ser conhecida, processada, compreendida e utilizada pela consolidação de serviços, produtos e sistemas de informações.

A partir da presença das tecnologias da informação e comunicação surgiram ambientes de ensino repletos de tecnologias, possibilitando o acesso às informações em tempo real. Diante deste cenário, pode-se dizer que um desafio imposto aos professores ao utilizarem as tecnologias é de compreendê-las de forma cada vez



mais abrangente, tornando-as parte de seu trabalho docente. Nas escolas universidades há hoje o que se chama de “nativos digitais”, ou seja, alunos que não sabem como era a escola “antes da internet”, alunos que têm como sinônimo de pesquisa, o *site* Google². No passado, esta informação era quase exclusiva do professor e na atualidade está disseminada em todos os locais e momentos. Como “imigrantes digitais” os professores buscam se adequar a esta nova realidade.

Cabe ao professor encontrar formas de utilização da tecnologia, com o intuito de promover o conhecimento. Percebe-se que em muitas situações os professores têm dificuldades até mesmo em utilizá-la. Para Behrens (2006, p. 74): “Em tal situação o professor precisa saber que pode romper barreiras mesmo dentro da sala de aula criando possibilidades de encontros presenciais e virtuais que levem o aluno a acessar as informações disponibilizadas pela sociedade do conhecimento.” Uma vez que as tecnologias, para Moran (2013, p. 12), “são só apoio, meios. Mas elas nos permitem realizar atividades de aprendizagem de formas diferentes às de antes.” Sem dúvida que as tecnologias mudaram comportamentos, diminuíram distâncias e inauguraram novas dimensões de tempo e espaço. Todavia, não é possível buscar soluções apenas na tecnologia. Conforme apontado por Moran (2000, p. 68):

Faremos com as tecnologias mais avançadas o mesmo que fazemos conosco, com os outros, com a vida. Se somos pessoas abertas, as utilizaremos para comunicar-nos mais, para interagir melhor. Se somos pessoas fechadas, desconfiadas, utilizaremos as tecnologias de forma defensiva, superficial. Se somos pessoas autoritárias, utilizaremos as tecnologias para controlar, para aumentar o nosso poder. O poder de interação não está fundamentalmente nas tecnologias, mas nas nossas mentes.

O que torna as tecnologias uma inovação no trabalho docente não é a tecnologia em si, mas a forma como alunos e professores irão articulá-la para construir conhecimento. Assim, é possível compreender que apenas a tecnologia não será capaz de inaugurar novas formas de ensinar, porém é necessário incorporá-la ao conhecimento mediado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta reflexão é possível perceber que, diante desta sociedade, mais uma vez professores se reinventam buscando a melhor prática para mediar as informações, construindo com seus alunos um conhecimento relevante no cotidiano da sociedade atual, uma vez que faz parte da prática do trabalho docente inovar e mudar. As tecnologias da informação e comunicação apresentam inúmeras possibilidades, porém é preciso que o professor seja capaz de avaliar o momento e as tecnologias que podem ser utilizadas, para que se promova o conhecimento de maneira efetiva nos alunos. A partir disso, é possível ao professor mediar as informações, utilizando as ferramentas da tecnologia da informação disponíveis, no sentido de que os objetivos do trabalho docente possam ser efetivamente atingidos.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmund. **A Globalização: Consequências Humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 10 ed. Campinas: Papyrus, 2006.

CRUZ, José M. O processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1023-1042, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

² Sistema de buscas pela internet utilizado de forma massiva na atualidade.



HARGREAVES, Andy. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento**: A educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORAN, José Manuel. **Educação e Tecnologias**: Mudar para valer! 21. ed. São Paulo: Papirus, 2013.

MORAN, José Manuel. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2006.

MORAN, José Manuel. Mudar a forma de ensinar e de aprender. **Revista Interações**, São Paulo, v. 5, p. 57-72, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.



OS DESAFIOS DE AVALIAR A APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

Ourora R. Bolzan (Celer Faculdades)
ourorabolzan@yahoo.com.br
Anderson Luiz Tedesco (Pucpr/ Celer Faculdades)
pesquisa@celer.edu.br

RESUMO

Esta pesquisa objetivou compreender as modalidades, funções e instrumentos da avaliação da aprendizagem no ensino superior. Buscou-se conceituar o termo avaliação através da pesquisa bibliográfica e posteriormente a avaliação da aprendizagem. Analisado especificamente cada modalidade de avaliação que o professor poderá utilizar em sala de aula. Constatou-se a necessidade de trabalhar em sala de aula com mais de um instrumento avaliativo, isto é, não só por meio de provas, mas através de avaliação contínua que possibilite ao acadêmico a aquisição de novos conhecimentos e o prazer em estar em sala de aula.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Ensino Superior. Instrumentos Avaliativos.

INTRODUÇÃO

Nos encontros de formação na universidade, muito vem sendo discutido sobre o sistema de avaliação, nos diferentes níveis de educação. A pergunta que não se cale é, quais seriam os procedimentos avaliativos mais pertinentes no processo de ensino aprendizagem voltado ao ensino superior.

Na tentativa de responder as nossas inquietações, o se pretende é refletir a respeito das possíveis técnicas ou instrumentos avaliativos que poderão contribuir de forma significativa ao processo ensino aprendizagem, destacar que a prova é um dos instrumentos de avaliação, mas não é o único.

Sendo assim, é necessário compreender os conceitos de avaliação. Durante muito tempo foi entendido que avaliar era sinônimo de medir o conhecimento armazenado, decorado, porém, nem todos os aspectos podem ser medido.

Entendemos que a avaliação é um processo contínuo sistemático deve ser constante, planejado, sendo funcional, não fragmentado, porque se realiza em função dos objetivos, não visa eliminar, mas orientar o aluno nos aspectos que ele tem necessidade, considerando o aluno como um todo de corpo e alma, ou seja, além dos elementos cognitivos também enfatiza os aspectos afetivos e o domínio psicomotor.

DESENVOLVIMENTO

A avaliação faz parte do processo de ensino-aprendizagem, pois o professor não pode propiciar a aprendizagem a menos que esteja constantemente avaliando as condições de interação com seus acadêmicos. (VASCONCELOS, 2000).

Quando o assunto é avaliação torna-se algo mais complexo, porque envolve muitas questões, ou seja, a avaliação na educação superior não se restringe apenas ao processo de ensino e aprendizagem do acadêmico.

A avaliação pode ser classificada em três modalidades, a diagnóstica, formativa e somativa, Haydt (1994). A diagnóstica é aquela usada no início do semestre letivo, com a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens. É também para identificar possíveis problemas de aprendizagem numa tentativa de saná-los.

A avaliação formativa além de fornecer dados ao professor a respeito de seus procedimentos de ensino, com intuito de melhorar a aprendizagem do acadêmico, oferece informações sobre seu desempenho em relação a aprendizagem, fazendo-o reconhecer seus erros e acertos. Por fim, a avaliação somativa realiza-se ao final do semestre, do curso, ou unidade de ensino, com função classificatória, Haydt (1994), consiste em classificar os

acadêmicos de acordo com os níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de um período para outro.

Nesta modalidade de avaliação atribui-se aos acadêmicos uma nota ou um conceito final em relação a aprendizagem. Sendo assim, faz-se necessário o professor, especificamente do ensino superior, pensar em instrumentos de avaliativos que poderão utilizar em cada modalidade de avaliação, seja ela diagnóstica, formativa ou somativa, a fim de contribuir para com a aprendizagem do acadêmico.

Muitas vezes o professor como mero repassador de conteúdos, de informações atualizadas, isto é transmissor de informações, Masetto (2003). No ensino superior percebe-se a necessidade de abrir para o diálogo com outras fontes de produção de conhecimento e de pesquisa, e os professores já se reconhecem como não mais os únicos detentores do saber a ser transmitido, mas como um que faz a mediação no processo ensino aprendizagem, transmite também suas experiências, seu testemunho, seus conhecimentos com outros e aprende com seus acadêmicos. Juntos percebem um novo mundo, um novo olhar, perspectivas e atitudes na relação entre o professor e os acadêmicos. Diminui a distância entre ambos, buscam juntos. Neste sentido faz-se necessário o professor utilizar instrumentos avaliativos que irão contribuir tanto para o ensino quanto para a aprendizagem.

O professor não precisa utilizar somente a prova como único instrumento avaliativo, mas sim aplicar instrumentos variados. Pode ser utilizado estudo de caso, para avaliar o conhecimento e sua aplicação em determinada situação-problema, também serve para avaliar habilidades e atitudes, de acordo com os objetivos propostos.

Exigira que o aluno busque informações, fichá-las, compará-las, criticá-las. Por meio deste instrumento o aluno poderá desenvolver varias aprendizagens e necessitará da orientação do professor. (MASETTO, 2010). A avaliação é um processo, e se faz necessário perceber o aluno como um todo, e em todos os aspectos, sua diversidade e possibilidades, não apenas o cognitivo, nesse caso torna-se excludente. Muitos de nossos alunos aproveitam seu tempo apenas para seus estudos, outros já precisam trabalhar para conseguir manter seus estudos, este vai para universidade muitas vezes sem alimentar-se, pois o tempo é curto entre a saída do trabalho e a chegada a universidade, chega cansado ate mesmo desmotivado para estudar. Cabe a nós professores dar sentido aos seus estudos para que possa continuar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos observar que a avaliação independe do nível, faz-se necessário o professor pensar em instrumentos avaliativos que poderão ser utilizado em cada modalidade de avaliação.

REFERÊNCIAS

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1994.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior**. São Paulo: Avercamp, 2010.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar**. 11 ed São Paulo: Libertad, 2000.



OS DESAFIOS PROFISSIONAIS PARA A ATUAÇÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Joce Daiane Borilli Possa (Unochapecó)

joce.possa@unochapeco.edu.br

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski (Unochapecó)

taniazp@unochapeco.edu.br

RESUMO

O estudo apresentado objetiva compreender e analisar os desafios profissionais para a atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE). A investigação acontecerá a partir de bases teóricas que subsidiarão a compreensão da temática e, especialmente, da Política Nacional de Educação Especial, que se desdobra em diversas normativas legais. Somma-se a isso entrevistas narrativas com professores atuantes em Salas de Recursos Multifuncionais, em escolas básicas da Rede Municipal de Ensino de Chapecó (SC), em turmas de AEE. O estudo, que resultará na dissertação de mestrado em educação, ainda não é conclusivo, mas nos dá indicativos da complexidade da política de Educação Especial no que se refere ao AEE, que atribui à atuação docente inúmeras expectativas para que o processo seja exitoso.

Palavras-chave: Atendimento educacional especializado. Formação profissional. Desafios docentes.

INTRODUÇÃO

Historicamente as pessoas com deficiência foram excluídas, abandonadas, ou seja, tiveram seus direitos básicos negados, incluindo o direito à vida. O processo de exclusão se manifesta quando a sociedade percebe tais pessoas como doentes ou incapazes ou, ainda, quando parte de concepções de normalidade e normatividade.

A educação inclusiva, opção feita pelo Brasil, resultou em crescente acesso de estudantes com deficiência nas escolas regulares. Um dos marcos para esse movimento é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (LDB 9394/96), que em seu Capítulo V, artigo 58, inciso II, garante que “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular”. Neste cenário surgem as salas de recurso multifuncionais (SRM), com a função de garantir e prestar a esses estudantes acesso e acessibilidade ao currículo.

O problema de pesquisa que orienta este trabalho assim se constitui: Quais os desafios profissionais para a atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Do problema de pesquisa, derivaram as seguintes perguntas de estudo: Como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) está previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva? Como acontece o processo de capacitação docente para o AEE? Quais os desafios encontrados pelos professores atuantes no AEE?

A pesquisa partiu da análise da política de educação especial e buscará materialidades empíricas obtidas por meio de entrevistas narrativas com professores atuantes em turmas de AEE. As narrativas serão analisadas com base na análise do discurso, com referenciais Foucaultianos. Para Fischer (2001), pesquisar seguindo a perspectiva foucaultiana é perceber como nos tornamos sujeitos de certos discursos, de como algumas verdades “[...] se tornam naturais, hegemônicas, especialmente de como certas verdades se transformam em verdades para cada sujeito, a partir de práticas mínimas, de ínfimos enunciados, de cotidianas e institucionalizadas regras, normas e exercícios”. É perceber como somos sujeitos aos conceitos de normalização e normatização.

Para Veiga- Neto e Lopes (2007) há uma diferenciação entre os conceitos de norma e normal. A norma funciona como um elemento que produz “comparação, comparabilidade de medida comum. [...] é dito normal aquele que é capaz de amoldar-se ao modelo e, inversamente, o anormal é aquele que não se enquadra ao modelo” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 955-956).

ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E O PROCESSO DE CAPACITAÇÃO DOCENTE

A formação docente para a atuação no AEE tem sido amplamente discutida, considerando que esse profissional e as salas de recursos multifuncionais passam a ser os principais responsáveis pela aprendizagem específica dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, público da educação especial. Consideramos essencial tensionar as atribuições desse profissional, a partir das normativas legais, que explicitam a complexidade do papel desses docentes.

Para possibilitar o entendimento das atribuições do profissional atuante no AEE, evidenciamos as principais normativas legais que regulamentam esse serviço que visa a “complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2004, art. 2º).

A LBD 9394/96 em seu capítulo V, art. 59, inciso III prevê, “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, s/n)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva aponta que:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008, p. 18)

A Resolução n 04 de 02 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), que institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, define, no Art. 13, as atribuições do professor do AEE, o que revela a complexidade da proposta e as expectativas acerca do papel desse profissional, que deve atuar em diferentes esferas: em conjunto com o professor da sala regular, junto às famílias, em conjunto com os demais profissionais envolvidos no processo escolar do aluno e atender às especificidades dos estudantes, no contra turno da classe regular.

O Decreto 7611 de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), também dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado.

Com base nos documentos e normativas legais nacionais, cada município institui as suas normativas para regulamentar a atuação do professor atuante no AEE. Em Chapecó-SC as normativas que regem este nível de atendimento educacional são a Resolução COMED nº 001 de 15 de dezembro de 2011 – que fixa normas para a Educação Especial do Sistema Municipal de Ensino de Chapecó- e a Resolução COMED nº 002 de 15 de dezembro de 2009 – que estabelece Diretrizes para a avaliação do processo ensino-aprendizagem nas Instituições de Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino.

Embora, nas normativas e documentos legais nacionais, estaduais e municipais, estejam claros os requisitos em nível de formação inicial para atuação no AEE, a formação continuada não aparece nas legislações ficando a cargo do professor, individualmente, buscar a formação. E ainda, em alguns Planos Municipais e Estaduais de Educação a categoria – professor de AEE ou segundo professor - não está contemplada nos planos de Carreira.

Sendo assim, o AEE realizado em Salas de Recursos Multifuncionais, se constitui no suporte que vai contribuir para a permanência dos alunos da Educação especial na escola regular, logo é requisito o investimento na qualificação e formação do professor atuante nas salas de recursos e no AEE.



CONSIDERAÇÕES

Os debates empreendidos até o momento apontam que a formação inicial e continuada deve proporcionar ao professor condições para o desenvolvimento do educando da educação especial e, segundo a política brasileira de inclusão, o professor do AEE deve ter condições de atuar frente às salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares. (BRASIL, 2008).

A legislação brasileira prevê ainda, uma formação mínima para atuação na educação especial, como é o caso do município estudado, que possui uma estrutura de professores com formação que corresponde ao requerido na lei. Ressaltamos o fato de que, segundo pesquisa inicial realizada, a maioria dos professores responsáveis pelos serviços da Educação Especial cursou Pedagogia, no entanto, não são habilitados em Educação Especial, possuindo cursos de capacitação e especialização para atuar na área, mas que não subsidia para todas as atribuições de tal desafio.

Em meio ao debate, salientamos que mesmo com a efetividade dos discursos sobre a política de inclusão escolar, existe uma inquietude, uma preocupação “estabelecida entre a formação de professores generalistas e/ou especialistas e a Educação Inclusiva” (JORDÃO, 2013, p. 04).

Dorziat (2011) e Jordão (2013) em estudos sobre a política nacional de inclusão chamam atenção para o fato de que existe tensão entre a prática pedagógica e as determinações legais, o que segundo elas, isso contribui para práticas inclusivas insuficientes.

Considerando que para a formação e não é suficiente dispor de referenciais teóricos sobre as políticas inclusivas e bases teóricas – metodológicas sobre cada deficiência, é preciso, segundo Dorziat (2011), criar espaços colaborativos entre escola, professores e comunidade escolar capazes de adequar às regulações, sugerindo novas alternativas de formação e atuação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 248, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2009.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº. 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 de nov. 2011. http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm Acesso em: 30 out. 2016.

CHAPECÓ, Prefeitura Municipal de. **Resolução COMED Nº 001 de 15 de dezembro de 2011**. Fixa normas para a Educação Especial do Sistema Municipal de Ensino de Chapecó.

CHAPECÓ, Prefeitura Municipal de. **Resolução COMED Nº 002 de 15 de dezembro de 2009**, que estabelece diretrizes para a avaliação do processo ensino-aprendizagem nas Instituições de Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino.

DORZIAT, A. A formação de professores e a Educação Inclusiva: Desafios contemporâneos. In: Katia Regina Moreno Caiado; Denise Meyrelles de Jesus e Claudio Roberto Baptista. (Org.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. 1º ed. Editora Mediação: Porto Alegre, 2011, v. 2, p. 147 – 159.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Cadernos de pesquisa. Porto Alegre: UFRGS, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

JORDÃO, Suelen Garay Figueiredo; SILVEIRA, Tatiana dos Santos da; HOSTINS; Regina Célia Linhares. Políticas de inclusão escolar e a formação do professor das salas de recursos multifuncionais (SRMS). **36ª Reunião Nacional da ANPEd** – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt15_2692_texto.pdf. Acesso em: 08 mar. 2017.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100-Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2013.



SOBRE A PERFORMATIVIDADE COMO TECNOLOGIA DE CONTROLE E DE MERCANTILIZAÇÃO DO PROFESSOR ESCOLAR

Susana Schneid Scherer (Ufpel/ Capes)
susana_scherer@hotmail.com

RESUMO

Este estudo tem como cerne investigar o trabalho docente no liame das políticas educacionais. Visa articular direta, relacional e continuamente, as articulações entre elementos micro-macro sobre o trabalho de professores público-escolares, enfocando como aporte teórico a concepção da performatividade como tecnologia, cultura e método de controle político dos professores em sentido de modelação aos propósitos do projeto capitalista globo-flexível caracterizados por competitividade, individualização, meritocracia, no lugar de evocação de princípios democráticos como cooperação, coletividade, igualdade e justiça social.

Palavras-chave: Nova Gestão pública. Políticas de controle. Mercantilização docente.

INTRODUÇÃO

Este ensaio tem em vista investigar processos de construção docente em professores público-escolares no âmbito das políticas educacionais. Procura-se articular direta e relacionalmente elementos micro-macro influentes sobre o trabalho de professores público-escolares, especialmente, em face da pouca produção acadêmica dentro desta perspectiva (OLIVEIRA, 2004).

Objetiva-se identificar efeitos da estratégia da performatividade docente sobre professores de escola a luz de uma forma de Nova Gestão Pública (NGP) do Estado. Segundo observa-se, há inferências do movimento econômico produtivo do mercado capitalista, sobretudo, a partir de um momento de crise que se iniciou nos anos 1990 e em continua fortificação no correr dos anos 2000, por meio de estratégias de superação desta crise que se combinam através de modos de globalização, neoliberalismo e reestruturação econômica, redefinindo o Estado e sua forma política (PERONI, 2010). E que, no caso da docência desdobra-se pela combinação de duas tecnologias de reformação: um tipo de gestão gerencialista que introduz a lógica empresarial de mercado no setor público (CLARKE e NEWMAN, 2012); e a performatividade como método de transformação da cultura, dos valores e das práticas de escolas e docentes (BALL, 2001; 2005).

O cerne em desvendar efeitos da performatividade docente enquanto tecnologia política educacional se embasa no conceito de performatividade desenvolvido por Ball (2001; 2005) e que foi embasado em Jean Lyotard. No Brasil o campo de pesquisas e produções sobre esta temática ainda é pouco trabalhada, e em um mapeamento que se realizou previamente para embasar a pesquisa em desenvolvimento foram encontrados poucos trabalhos com enfoque na questão da performatividade e no trabalho docente escolar. Destacam-se o estudo de Ball et al (2013), o qual buscou contextualizar a especificidade do tema no país. E os estudos desenvolvidos por Hypólito (2010) e Oliveira (2004) que têm se embasado na concepção para nortear suas pesquisas a respeito da docência.

METODOLOGIA

Ancora-se no horizonte investigativo de Ball (2009) sobre as políticas educacionais, o qual enfatiza os processos e as relações que estabelece entre e no liame macrosocial e contextual e o que se efetiva na esfera micro institucional da escola e seus sujeitos. Entendendo que uma política não é algo estático, linear, ou neutro, mas um campo de disputa que produz e é produtor de orientações, Ball e Mainardes (2011) apresentam a ideia de um “ciclo” analítico para investigação de políticas educacionais com três contextos nucleares: (1) da prática, (2) da produção; (3) de influência política, que, no entanto, relacionam-se um com o outro.

GERENCIALISMO E PERFORMATIVIDADE: TECNOLOGIAS POLÍTICAS DE (DES) CONSTRUÇÃO DOCENTE

Ao observar o cenário macrossocial do capitalismo, em um período de crise, nota-se o avanço da combinação entre três estratégias de superação: o neoliberalismo, a globalização e a reestruturação produtiva (MÈS-ZÁROS, 2013), que à medida que “redefinem o papel do Estado, principalmente para com as políticas sociais [...] entre elas a política educacional” (PERONI, 2010, p.1) impactam na política para com docentes.

Ball (2001) vem desenvolvendo a tese de que há o avanço de um “novo paradigma de governo educacional” simbolizado, sinteticamente, por uma “única concepção de sociedade” globalmente competitiva e que reflete no esvaziamento das concepções políticas específicas sociais de cada Estado-Nação nos campos econômico, social e mesmo educativo. No nível micro, isso induz os diferentes Estados-Nações a buscarem novas tecnologias políticas para modificar as práticas e as subjetividades, sobretudo, de docentes; para que, então, no nível macro, estas disciplinas gerem as bases para um novo “pacto” entre Estado e mercado/capital que concretize novos modos de regulação social que operem por dentro do Estado (BALL, 2001).

O que Ball (2001) vem depreendendo é que as estratégias suscitadas de “coação” à lógica competitiva transformam a constituição dos professores na totalidade dos valores e dos modos de ser, através de indução de uma forma de desempenho performático. A performatividade diz respeito a uma tecnologia, cultura e método usado que regulamenta julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Ela exprime “os terrores (soft e hard) de desempenho e eficiência” – o que significa: “seja operacional (ou seja, comensurável) ou desapareça” (BALL, 2005, p.544). O desempenho funciona como a medida de produtividade, o resultado e a exposição da “qualidade”, compreendendo, para Ball (2005), o aspecto funcional e instrumental do conhecimento transformado em mercadoria e, aonde os professores veem seus compromissos humanísticos reduzidos “a representações grosseiras que se conformam à lógica da produção de mercadorias” (p.549).

A cultura da performatividade tem sido incutida na alma do professor combinada a introjeção de uma forma de gestão gerencial e empresarial por dentro do setor público (CLARKE e NEWMAN, 2012). Essa forma administrativa se constitui por uma concepção de qualidade pautada em desempenho e metas, a qual combinada à performatividade atua como a dupla das irmãs perversas de contos de fadas: definindo “estados de desempenho e perfeição que jamais podem ser alcançados; pela ilusão que se desfaz de uma finalidade a ser modificada. Elas são amargas, implacáveis, incansáveis e impossíveis de satisfazer” (BALL, 2005, p.546). Em que pese de uma aparente racionalidade e objetividade, a performatividade atingindo profundamente a percepção do eu e do próprio valor do professor deixa em pauta a completude de dimensões emocionais com incitações de sentimentos de orgulho, culpabilidade, vergonha e inveja. Até porque nas desconcertantes imensidões de performances, comparações e competições em quais os professores passam a operar a satisfação da estabilidade se torna cada vez mais fúlgida e os propósitos mais contraditórios, as motivações ficam borradas e a autoestima escorregadia.

A performatividade e o gerencialismo conseguem, por fim, o controle do que o professor faz ou vem a fazer ao funcionarem como um tipo de “ventriloquismo”, propondo falar e dizer aos professores o que e como lecionar. Ao fornecerem maneiras buscando descrever o que é feito na sala de aula, as possibilidades autônomo-criativas da ação docente ficam reduzidas, de modo que se consolida, enfim, uma total alienação do “eu” docente, e a partir do que também resultam práticas e relações que são inautênticas e impotenciais de discursos e ações filosóficosociais socialmente justas, especialmente, pela essência dos motes e princípios mercantis circundantes a estas duas tecnologias de reformativação docente e escolar, isto é: essências de corte competitivos e individuais.



REFERÊNCIAS

- BALL, S. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, Jul/Dez, p.99-116, 2001.
- _____. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n°. 126, set./dez, p. 539-564, 2005.
- _____. Entrevista. Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, v.30, n°, 106, p. 303-318, 2009.
- _____. et al. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, v. 46 n. 32, p. 9-36, 2013.
- BALL, S.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- CLARKE, J; NEWMAN, J. Gerencialismo. **Educação e Realidade**, v. 37, n°. 2, maio/ago, p. 353-381, 2012.
- HYPÓLITO, A. M. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. **Educação: Teoria e Prática**, v. 21, n. 38, 2011.
- MÉSZAROS, I. **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- OLIVEIRA, D. A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.
- PERONI, V. As redefinições na relação público/privado e as implicações para a democratização da educação. **Congresso Sul-brasileiro da ANPAE**, p. 1-17, 2010.



TENDÊNCIAS CURRICULARES PARA O CURSO DE DESIGN: UMA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DA UNOESC – XANXERÊ

Walter Strobel Neto (Unoesc)
walstrobel@gmail.com
Karina Tissiani (Unoesc)
karina.tissiani@unoesc.edu.br

RESUMO

Este estudo advém de uma pesquisa realizada junto aos professores do Curso de Design da Unoesc Campus de Xanxerê, com vistas a analisar as tendências curriculares para o ensino do Design. Toma como base o projeto da Rede Iberoamericana de Políticas e Processos em Educação Superior Unoesc Unicamp. O objetivo é apresentar uma discussão sobre Políticas Curriculares para Bacharelados em Design, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Design e as Perspectivas dos professores para o ensino do Design. Foram realizadas pesquisas bibliográfica, documental e questionário estruturado. As análises apresentaram como resultado uma grande consonância entre as DCN's e PPP do curso, já no campo da prática, é notável uma contradição entre o que se ensina e o que o mercado deseja.

Palavras-chave: Políticas para o ensino do design. Tendências. Unoesc campus Xanxerê.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa¹ é fruto de um estudo realizado junto aos professores do Curso de Design da Unoesc Campus de Xanxerê, e tem sua origem na angustia vivenciada pelos atores quando deparados com questões de ordem política, prática e de mercado de trabalho. Existe, uma grande tensão entre o que se ensina e as demandas de mercado, justificando a importância de analisar as possíveis tendências curriculares para o ensino do Design. Sendo assim, o objetivo é apresentar uma discussão sobre Políticas Curriculares para Bacharelados em Design, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Design e as Perspectivas, norteadas pelas falas dos professores, para o ensino do Design.

Os primeiros ensaios sobre o ensino do design no Brasil remontam à década de 1930, pautados na necessidade de produção de uma estrutura material para o desenvolvimento da indústria e, conseqüentemente, para o design. De acordo com Saviani (2008, p. 350), “a década pós-1930 norteadada pelo processo de industrialização e crescente urbanização, a qual seguia o modelo de substituição de importações, gera as bases para o desenvolvimento da industrialização nacional”.

Porém, neste trabalho, foi pesquisar dentro da área de concentração, a constituição do ensino do design no país, apresentando as turbulentas tentativas na década de 50 de formalizar o ensino até a consolidação do curso no ano de 1963.

Esse recorte histórico é extremamente importante para entendermos as atuais perspectivas do mercado de trabalho sobre a área, o estudo nos mostra que desde a origem, esperava-se um profissional com capacidades técnicas e criativas. Outro momento importante para o ensino do design, e para a educação no país, foi no ano de 1968, com as Reformas Universitárias, introduzindo diversas modificações no campo do ensino, principalmente na LDB de 1961. A partir daí, surgem novas escolas com currículos díspares norteadando o ensino do design no país. Importante marco, foi nos anos 1990, particularmente após a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que, entre outras medidas exigiu o estabelecimento de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para todos os níveis educacionais em substituição aos currículos mínimos que anteriormente os normatizavam.

¹ Esta investigação é vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior da Região Sul – GEPPES SUL, que é vinculado ao GIEPES Internacional da UNICAMP, e que vem desenvolvendo pesquisas e estudos sobre a educação superior, tanto em âmbito local e global. Articulando esses dois grupos de pesquisa têm a RIEPES UNOESC UNICAMP (REDE IBEROAMERICANA DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO SUPERIOR)

REFLEXÃO DOS PROFESSORES ACERCA DA PRÁTICA E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO

As questões de concordância entre as políticas, nesta pesquisa, ultrapassaram a análise documental e adentraram no campo da prática, pois é na prática que as políticas se efetivam e o momento em que estão sujeitas à interpretação e recriação por parte dos atores, visto que as políticas se confrontam com diversas realidades, valores, experiências, propósitos e interesses diversos. Para atingir esse objetivo, foram convidados os 17 professores do Curso de Design da Unoesc Xanxerê, ano 2016/1, dos quais, 09 voluntariamente responderam ao questionário (encaminhado on-line pela plataforma Google Formulários), totalizando uma porcentagem de 53% do universo. O questionário foi construído de forma fechada, com um total de 18 perguntas.

O questionário procurou, em um primeiro momento, identificar o perfil do profissional para depois contemplar as questões referentes ao curso e objetivo em questão. Entende-se que o perfil do profissional interfere na sua percepção sobre o ensino, assim, o gráfico 01 apresenta a formação dos participantes após a graduação. Percebe-se que 89,9% dos professores possuem uma especialização em nível de mestrado ou doutorado. O valor identifica que a maioria dos envolvidos já tiveram contato com uma pesquisa científica mais aprofundada.

Todos os participantes concordam de alguma forma que a formação geral deve ser base para a formação específica, como mostra o gráfico 01, focando os segmentos da profissão conforme o decorrer do curso.



Gráfico 01: Questionamento sobre a formação geral e a formação específica
Fonte: os autores

Já no gráfico 02, quando se questiona-se quanto à prioridade para o treinamento profissional, 22,2% discordam contra 77,8% que concordam, dando destaque que destes 55,5% concordam parcialmente.



Gráfico 02: Questionamento sobre o treinamento profissional
Fonte: os autores

Retomando o conflito, o gráfico 03 apresenta os dados que estão em consonância com o gráfico 05, mas distante dos demais resultados, pois 88,8% das respostas concordam em enfatizar a formação geral e ampla no currículo.

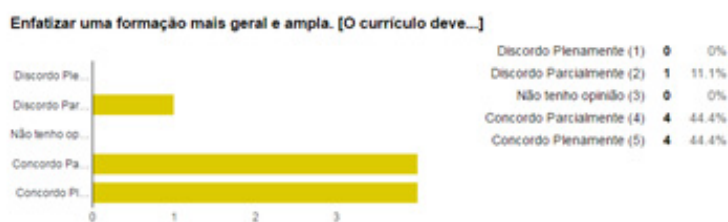


Gráfico 03: Questionamento sobre formação geral e ampla
 Fonte: os autores

Já quando se questiona quanto ao posicionamento para o mercado, o gráfico 4 aponta um leve desequilíbrio, onde 44,4% concordam parcialmente, 11,1 não possuem opinião e 44,4% discordam de alguma maneira.



Gráfico 4: Questionamento sobre preparação ao mercado
 Fonte: os autores

Novamente em conflito com o gráfico 04, quando pergunta-se sobre se o currículo deve proporcionar cultura geral e conhecimento especializado de forma complementar, o gráfico 11 apresenta uma quase unanimidade quanto aos que concordam, sendo 88,9% concordantes e 11,1% discordantes,

O gráfico 5 confirma o posicionamento de valorização do mercado do gráfico 13, mas quanto a orientar as pesquisas científicas, inclusive com o mesmo percentual de concordantes (88,9%)



Gráfico 5: Orientar as pesquisas para que tenham maior valor de mercado
 Fonte: os autores

CONSIDERAÇÕES

O estudo possibilitou o levantamento de dados referente à percepção dos professores do curso de Design da Unoesc Xanxerê sobre as tendências que o currículo deve atender. Neste sentido, os questionamentos direcionam para que este currículo deva considerar questões referentes ao desenvolvimento da cultura geral do aluno, assim como questões voltadas ao social. Em contrapartida, identificamos uma divergência de respostas quanto ao direcionamento ao mercado do currículo, pois em diversas perguntas as respostas direcionaram para horizontes diferentes. Desta maneira percebe-se um conflito no entendimento do que cada tópico solicitou de maneira mais ampla.

Assim, acreditamos que os resultados desta pesquisa possa contribuir para o nível de compreensão que os docentes têm sobre o papel que desempenham na formação dos estudantes do curso de Design dos diferentes

campi, assim como a percepção das transformações do conhecimento, do mundo do trabalho e da própria ação do indivíduo e do profissional.

Para concluir a discussão e levantar um novo questionamento sobre este mesmo tema, lembrando a frase do bom e velho Marx, “todo ponto de partida é um ponto de chegada, e todo ponto de chegada é um ponto de partida” fizemos um debate que tem como proposta ir ao encontro dos nossos objetivos elencados no início da investigação. Ouvindo os professores sobre a formação que um curso possa construir abrimos um canal de discussão, possibilitando um debate sobre educação e políticas públicas.

REFERÊNCIAS

COUTO, Rita Maria de Souza. **Escritos sobre o ensino do design no Brasil**. Rio de Janeiro: Rio Book's, 2008.

DENIS, Rafael Cardoso. Design, cultura material e fetichismo dos objetos. **Arcos: design, cultura material e visual**, Rio de Janeiro, v. 1, número único, out. 1998. Programa de Pós-Graduação em Design ESDI. Disponível em: <<http://www.esdi.uerj.br/arcos/anteriores.html>>. Acesso em: 2 out. 2012.

_____. **Uma introdução à história do Design**. São Paulo: Blücher, 2000.

ESQUEF, Marcos. **Desenho industrial e desenvolvimentismo: as relações sociais de produção do design no Brasil**. Rio de Janeiro: Synergia, 2011.

NIEMEYER, Lucy. **Design no Brasil: origens e instalação**. Rio de Janeiro: 2AB, 1998.

_____. **Design no Brasil: origens e instalação**. 2. ed. Rio de Janeiro: 2AB, 2000.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. **Projeto Pedagógico do Curso de Design**. RES. 92/CONSUN/2007, de 12 de setembro de 2007. Joaçaba: Unoesc, 2007.



EIXO TEMÁTICO 5

REGULAÇÃO, AVALIAÇÃO, CURRÍCULO E QUALIDADE EDUCACIONAL



INTERDISCIPLINARIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE COMO DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cristiane Elisabeth Cupchinski Rempel (Educação Infantil – Tunápolis/ SC)

RESUMO

Diante do cenário educacional e vivencial contemporâneo, é relevante refletirmos sobre o contexto para perspectivar mudanças significativas frente à hierarquização, simplificação, determinismos e linearização de conhecimentos. Sendo assim, este resumo objetiva uma reflexão ao modo como o conhecimento foi/é concebido pela humanidade. Interligar propostas educativas via interdisciplinaridade é possível, mas, é um desafio pulsante, porém, se torna essencial para aqueles(as) que estão no *front* da sala de aula e que se desafiam a ir além dos determinismos impregnados na mente humana, tecendo a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade como ações constituintes do processo da educação na infância.

Palavras-chave: Educação. Interdisciplinaridade. Transdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

No compasso do desenvolvimento humano, as Instituições escolares adequaram-se aos ritmos da história, relativizando sua prática educativa aos moldes do viver da sociedade.

Antes de 1500, a visão do mundo dominante na Europa, assim como na maioria das outras civilizações, era orgânica. [...] A estrutura científica dessa visão de mundo orgânica assentava-se em duas autoridades: Aristóteles e a Igreja. No século XIII, Tomás de Aquino combinou o abrangente sistema da natureza de Aristóteles com a teologia e a ética cristãs e, assim fazendo, estabeleceu a estrutura conceitual que permaneceu incontestada durante toda a Idade Média. [...] a perspectiva medieval mudou radicalmente nos séculos XVI e XVII. (CAPRA, 1997, p. 49).

Antecessora à Idade Média, a forma de viver era comunal. Na fase medieval, o teocentrismo soberano predominou. Na Idade moderna, a ascendência das descobertas científicas evoluiu a concepção humana, fase contemplada pelo racionalismo de Descartes.

Ocasionalmente por mudanças revolucionárias na física e na astronomia [...]. A ciência do século XVII baseou-se num novo método de investigação, defendido vigorosamente por Francis Bacon, o qual envolvia a descrição matemática da natureza e o método analítico de raciocínio concebido pelo gênio de Descartes. Reconhecendo o papel crucial da ciência na concretização dessas importantes mudanças, os historiadores chamaram os séculos de XVI e XVII de a Idade da Revolução Científica. (CAPRA, 1997, p. 49).

Descartes deu ao pensamento científico sua estrutura conceitual, e este se disseminou na humanidade como maneira de compreensão empírica dos fenômenos. Com o advento do Iluminismo e da Revolução Industrial, entre os séculos XVIII e XIX, essa ótica de mundo adentra o espaço escolar, com relações cada vez mais automatizadas que rompem com a unicidade do ser humano. A industrialização culminou com o mecanicismo que implanta disciplina, hierarquia e controle do tempo nas instituições escolares. A fragmentação alastrou-se pela escola como o modelo fabril, com a substituição do Ser humano pela máquina e da consciência do humano em estudar e especializar-se em assuntos específicos, fixando-se às especializações em disciplinas distintas a serem estudadas em partes separadas.

O modo de conceber o conhecimento, com dualismos e fragmentado, é percebido nitidamente no modo atual que se encontra o contexto educativo, da maneira de consciência do humano em estudar e especializar-se em assuntos específicos, fixando-se em especializações.

Conseqüentemente, estamos iniciando o terceiro milênio com essa concepção de especialistas desde a Educação Infantil e a grade curricular ocupa quase todo o tempo das crianças, que acabam tendo tempo livre reduzido, ficando para o “recreio” o brincar livre e espontâneo, momento no qual as crianças gritam, correm, pulam,

sentam, conversam, brigam, brincam de imitar animais, relacionam-se com os demais colegas, têm oportunidade de encontros intersubjetivos, mas o mesmo não é permitido no espaço de sala de aula, porque o educador precisa “dar conta” do conteúdo. Como oportunizar a criatividade, espontaneidade e criação diante desse cenário?

NATALIDADE, INTERDISCIPLINARIDADE É O CAMINHO?

Assim, compete interrogar sobre qual a finalidade da Educação Infantil. O que as disciplinas podem fazer para não sobrecarregar as crianças e desenvolver Seres humanos com autocompreensão de si, capaz de curiosidade, relacionando seu conteúdo com a necessidade das crianças?

O espaço da vida humana está desfigurado pela civilização moderna, que se tornou demasiadamente rápida, ruidosa e desvitalizada. Assim, o mundo que agora vivemos tornou-se destrutivo para nós, pois já não dá à criança o espaço de liberdade e paz que ela precisa para se desenvolver de maneira salutar. (MATURANA, 2011, p. 195).

A crise educacional e o desencanto com a educação certamente também têm explicação a partir da ausência do diálogo entre as áreas do conhecimento e o não reconhecimento da condição humana inteira.

Entre tantos fatores que provocam a crise na aprendizagem, há: a perda de sentido; a avalanche de informações sem relação com o contexto da vida; ausência ou critérios que unifiquem a compartimentalização dos conhecimentos; a perda da esperança de aprender e de criar [...]. Severino denuncia a *hybris* a que estamos sendo submetidos: excesso de informação, que desorganiza o conhecimento, a aprendizagem, o raciocínio; excesso de estereótipos, que atrofia a sensibilidade, o ser-si-próprio; excesso de imagens manipuladas, que abafa a imaginação e a fantasia, matéria-prima para a criatividade. (SEVERINO, 2002, p. 21).

As instituições escolares negam a natalidade por estarem preocupadas com modelos que acreditam ser o ideal, ao mesmo tempo em que situações fogem ao seu controle, como indisciplina, agressividade, conflitos de toda ordem. Vivemos em uma era de desapego aos valores humanos. A educação, em contextos mutáveis, é sonhada como pressuposto às transformações que permitam um novo conceito de vida humana, que vise ao humano como corresponsável de concretizar os ideais de humanização.

A educação foi embasada no modelo de racionalidade da ciência moderna. Logo, pensar era sinônimo apenas de raciocinar, resultando na compartimentação do conhecimento. A divisão curricular desconsidera, assim, a unicidade do Ser humano e, conseqüentemente, a sensibilidade para com a natalidade.

A visão de mundo sugerida pela física clássica e moderna impregnou-se no fazer educacional e humano de modo geral. A abertura a um novo pensamento requer sensibilidade cognitiva, prescrita por Morin na forma de *pensamento complexo*. Acima de tudo, exige uma exigência interna entre as ciências que objetivem a necessidade de uma melhor inteligência da realidade, saindo das “gavetas” e tecendo a interdisciplinaridade. Para tanto, “A exigência interdisciplinar impõe a cada especialista que transcenda sua própria especialidade, tomando consciência de seus próprios limites para acolher as contribuições das outras disciplinas.” (JAPIASSU, 1975, p. 26). É essencial colocar as disciplinas em diálogo para tentar efetivar a formulação de uma interpretação integral da existência humana, do Ser humano inteiro, especialmente das gerações recém-chegadas. Ressalta-se que

A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda dos novos seres humanos. Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser. Assim, a criança, objeto da educação, possui para o educador um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser em formação. (ARENDEI, 2014, p. 234).



A autora defende que a educação não é apenas uma função da vida, mas precisa de responsabilidade com os recém-chegados. Nesse viés, conceber a educação como protagonista de acolhimento e abertura ao novo exige uma reforma de pensamento dos educadores e das educadoras que constituem o espaço das Instituições. Torna-se determinante que todos aceitem o desafio de repensar o processo educativo sem as amarras culturais que dominam há quase três mil anos.

Para tanto, Japiassu (1975, p. 35) prevê a necessidade de ações: “É preciso que cada um esteja impregnado de um espírito epistemológico suficientemente amplo para que possa observar as relações de sua disciplina com as demais, sem negligenciar o terreno de sua especialidade.” A necessidade de adoção da interdisciplinaridade defendida pelo autor ainda na década de 1970 tem recebido pouca acolhida até tempos atuais.

As correlações entre as diversas disciplinas, multidisciplinaridade, requer ações essencialmente de comunicação entre as diversas áreas que atualmente compõem a grade curricular. Quebrar, desmistificar, ressignificar, repensar o sistema cartesiano em que nos encontramos exige ações coletivas, pois “Vivemos hoje num mundo globalmente interligado, no qual os fenômenos biológicos, psicológicos, sociais e ambientais são todos interdependentes.” (CAPRA, 1997, p. 14).

O modo de conviver e viver no espaço escolar pode ser vigorado com condutas de ações que consensualem e dinamizem a vida humana sendo algo que vai além de uma especialização, além de um conteúdo específico, que transcende o espaço físico da sala de aula e assenta-se na compreensão, autoconhecimento, autopoiese, auto-organização, em um pensamento sistêmico, complexo, como uma teia transdisciplinar.

A transdisciplinaridade surge não como uma nova nominalidade ou novo conceito, mas considera as relações que constitui a unidade, a unidade está no todo e o todo está na parte.

A metodologia transdisciplinar não substitui a metodologia de cada disciplina, que permanece o que é. No entanto, a metodologia transdisciplinar fecunda estas disciplinas, trazendo-lhes esclarecimento novos e indispensáveis, que não podem ser proporcionados pela metodologia disciplinar. A metodologia transdisciplinar poderia até mesmo conduzir a verdadeira descobertas no seio. Isso é natural, pois um aspecto da transdisciplinaridade é a pesquisa daquilo que atravessa as disciplinas. (NICOLESCU, 1999, p. 134).

Nessa perspectiva, torna-se relevante articular ações com vistas a atitudes transdisciplinares, trilhadas pela interdisciplinaridade.

CONCLUSÃO

A Educação Infantil, é um espaço em que se constitui e é constituído por Ser Humanos em sua condição latente de unicidade. A interdisciplinaridade pode interligar as áreas do conhecimento em um único propósito, possibilitando um diálogo entre as disciplinas, viabilizando a criação de uma rede de saberes, abrindo-se a possibilidade transdisciplinar, que preconiza algo que vai além das disciplinas e possibilita ultrapassar uma forma de conhecimento estabelecida, desde de que dinamizada, potencializada e experienciadas cotidianamente.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro Barbosa. São Paulo: Perspectiva. 2014.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**: A ciência, a sociedade e a cultura emergente. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1997.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1975



MATURANA, Humberto; ZOLLER, Gerda V. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos dos humanos. São Paulo: Palas Athena, 2011.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 1999.

SEVERINO, Antonio. **Educação e transdisciplinaridade**: crise e reencantamento da aprendizagem. vol. 1. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.



CONSIDERAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO EXTERNA NO BRASIL

Liane Vizzotto (Unisinos)
liane.vizzotto@ifc-concordia.edu.br
Marcia Farinella Soares de Campos (Unisinos)
marcia_farinella@yahoo.com.br
Sandra Simone Höpner Pierozan (Unisinos)
sandra.pierozan@uffs.edu.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir o significado das avaliações externas, apontando elementos de sua constituição a partir da concepção do Estado-avaliador. Constitui-se de trabalho bibliográfico que direciona as análises para o sentido dado à avaliação sob a ótica do Estado que centraliza as diretrizes avaliativas, sendo que os resultados colocam redes e instituições de ensino sob o manto do mercado. Assim, a avaliação se torna um instrumento regulador para a educação, contrária à perspectiva de uma avaliação democrática.

Palavras-chave: Avaliação externa. Estado-avaliador. Regulação.

INTRODUÇÃO

No campo das políticas educacionais, a avaliação externa tem tomado espaço no debate da área. Ela é abrangente e não se confunde com as avaliações produzidas no âmbito da escola. A avaliação externa, de larga escala, implica formas diferenciadas de materialização, como os diversos instrumentos utilizados para avaliar a educação básica e superior no Brasil. Neste texto, problematizamos a temática avaliação externa, num contexto marcado pela ação do Estado-avaliador em detrimento a um Estado educador. Desse modo, a educação é medida, quantificada e mensurada e os índices avaliativos ranqueiam e classificam redes e instituições de ensino.

É nessa perspectiva que o texto a seguir se apresenta. O objetivo é discutir o significado das avaliações externas, apontando elementos de sua constituição, considerando o atual momento histórico brasileiro em que o Estado-avaliador centraliza os critérios avaliativos. Refletimos sobre os significados da avaliação externa que busca legitimar um modelo educativo, em cuja base se encontra dados quantificáveis e mensuráveis ao invés de decursos avaliativos que conduzem à educação a processos emancipatórios e de humanização.

O texto, de caráter bibliográfico, inicialmente apresenta breves reflexões sobre a constituição histórica das políticas avaliativas de larga escala. Em seguida, procuramos analisar a avaliação reguladora, forma materializada da concepção de educação mercadológica, bem como alternativa avaliativa, no sentido de buscar significados para uma avaliação democrática.

PERCURSO HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO COMO REGULADORA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Corsetti (2015) ao analisar o cenário contemporâneo das políticas educacionais, resgata que a avaliação tem assento nas reformas promovidas no Brasil, e financiadas por agências internacionais, com maior intensidade nos anos de 1990. A interface - crise e educação, ainda nas décadas de 1970 e 1980, levaram o nosso país a buscar financiamento externo e a cumprir condicionalidades a exemplo da privatização dos serviços sociais e a uma formação escolar vinculada a “preparação para o local de trabalho e sua utilização como veículo de transmissão das ideias que alardeiam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa” (CORSETTI, 2015, p. 64).

Com orientações claras que direcionam educação à produtividade, logo a modelos competitivos, a avaliação ganha relevância e torna-se “um bem de consumo” (CORSETTI, 2015, p. 65). A escola para ser boa tem de ser competitiva, e sob essa ótica, a avaliação tem lugar privilegiado dentre as políticas educacionais. Para Dias Sobrinho (2002, p. 38), “As transformações dos Estados modernos, de modo particular as reformas dos Sistemas Educativos, reservam à avaliação um lugar e um papel de destaque”.

Sobre a trajetória da avaliação no Brasil, Werle (2011, p. 777) destaca que ainda em 1988 são ensaiadas as avaliações na Educação Básica. Para ela “se no final dos anos oitenta e início dos noventa os procedimentos de avaliação eram incipientes [...] após 1995 a avaliação é reforçada, terceirizada e consolidada como ação do poder público federal, separando os diferentes níveis a que a avaliação da educação básica se processa”. Nesse período, segundo a autora, a avaliação brasileira assume um perfil reforçado por empréstimos do Banco Mundial (BM), além de sofrer uma reordenação. No ensino superior ou na educação básica, a reordenação da avaliação é centralizada por decisões da União. O avanço das avaliações de larga escala no Brasil, no início do século XXI, continuou com sua dinâmica, ora com reformulações, ora criando outras formas avaliativas.

Em todos os níveis da educação brasileira, há algum tipo de avaliação externa, as quais têm suas diretrizes definidas e controladas pelo Ministério da Educação (MEC). Ao considerarmos que o Estado não é neutro, mas permeado por grupos componentes da sociedade civil, como as empresas lucrativas ou as organizações da sociedade civil, é preciso analisar o propósito da consolidação das avaliações externas e a quem se destina. Elas contribuem para democratizar a educação pública, considerando a forma com que estão sendo planejadas e implementadas?

Não menos importante lembrar que a avaliação externa, tem sido o “fiel da balança” no estabelecimento de muitas políticas educacionais em diversas redes ou instituições de ensino. Em que pese entendermos que ela é parte fundamental do planejamento educacional, é preciso atentar aos fins da avaliação, isto é, para a construção de processos de emancipação humana ou para a reprodução do modo de produção capitalista, cuja valorização da *performance*, da prestação de contas (*accountability*) e da produtividade se sobrepõem à qualquer outro fim, especialmente quando enredados pela políticas neoliberais.

A AVALIAÇÃO EXTERNA E O ESTADO-AVALIADOR: A REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO

As avaliações externas centralizam-se no Estado, sendo, portanto, o órgão que delimita diretrizes. Afonso (2009, p. 18, destaques do original) ao analisar os sistemas formais de *accountability* que consistem em mensurar e codificar padrões de resultados são próprios do “Estado-avaliador”. Destaca que “não é por acaso que algumas formas de *accountability* em educação têm sido estruturadas tendo como fundamento, exclusivo ou predominante, os resultados dos testes standardizados no âmbito de avaliações externas” (AFONSO, 2009, p. 18, destaques do original).

A avaliação normativa é a preferida nesses exames, pois se caracteriza por testes padronizados, cuja objetividade nas respostas transparece certo grau de certeza sobre sua eficácia e favorece a produção dos *rankings*. Nessa avaliação, há o fortalecimento da competitividade e serve a grande seletividade social, ou seja, seleciona, ordena e separa, não educa. Grupos ou turmas se destacam, sendo um melhor que o outro, outros se retraem diante os baixos desempenhos nessas avaliações (DIAS SOBRINHO, 2002).

No entanto, o autor adverte sobre a certeza de considerar resultados dessa lógica, ou melhor, de compreender que a avaliação é unicamente o reflexo da qualidade. Isso porque eles podem ser satisfatórios apenas condizendo aos instrumentos utilizados, “não necessariamente são competentes e, mesmo sendo os melhores, segundo os testes, nem sempre são bons” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 50).

Em avaliação do tipo normativa não se pode afirmar que numa resposta correta, houve aprendizado por parte do aluno, mas é possível dizer que a resposta foi de acordo com o esperado, logo esses exames não fornecem elementos para concluir sobre a melhoria educativa ou sobre sua qualidade.

Por outro lado, a avaliação criterial, permite uma “ação pedagógica bem informada que levaria o estudante a superar algumas dificuldades” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 50). Isso porque tem um caráter mais forma-



tivo que seletivo, uma vez que se comparam os estudantes consigo mesmos, com base em critérios e objetivos previamente definidos.

Desse modo, é necessário questionar o sentido dado à avaliação. Para os empresários do ensino têm o mesmo sentido dos professores? “Quais os efeitos que buscam os responsáveis por uma avaliação?” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 44). É preciso compreender a avaliação em seus sentidos e seus usos, ou seja, pela sua função. Se relativizarmos os seus sentidos ela ganha várias facetas. E uma dessas faces é a avaliação que classifica, exclui e subsume a educação a fins mercadológicos, cuja qualidade aparece na mesma proporção do sucesso das avaliações.

Ocorre que qualidade tem relação com aprendizagem, que por sua vez, correlaciona-se com diversos elementos necessários ao trabalho escolar para a efetividade do conhecimento, numa perspectiva humanizadora. No entanto, quando o conhecimento passa a ter valor de troca, se distancia da humanização e se aproxima cada vez mais da praticidade e do utilitarismo, característica de uma educação que valoriza o saber fazer unicamente como motor de produção. Em que pese o conhecimento produzir desenvolvimento, isolá-lo do seu caráter humano, é distanciá-lo do papel da escola quando a esta cabe desnudar a realidade aparente em direção à sua essência, ou seja, a educação deve se ocupar da formação para uma ação transformadora consciente.

Mas isso deve se desenvolver de forma inseparável do conjunto de conhecimentos, aptidões ou competências que o indivíduo, como ser social, necessita para participar ativamente das situações da vida em geral. A avaliação, ao considerar conhecimentos que são cobrados em exames externos, em tão larga escala, sem a preocupação com os saberes que possibilitem a emancipação humana, se aproxima das relações mercadológicas e “o currículo é instado a adaptar-se às novas exigências do profissionalismo” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 41).

Nessa direção, a avaliação torna-se uma ferramenta de poder e de direcionamento das políticas educacionais, inclusive do conceito de qualidade. Parece que, quanto mais avaliação existir na educação, mais qualidade ela pode oferecer. No entanto, a avaliação quando associada à agenda mercadológica, imprime um ritmo performativo a todos os sujeitos, sejam professores, gestores e os próprios alunos. A “obsessão performativa” (GENTILI, 1997, apud SÁ, 2009, p. 99), é nefasta à construção da qualidade educativa, ou como afirmava Sá¹, a avaliação se torna um bem de consumo, vendável. Sob a forma de *ranking* substitui a autenticidade pela plasticidade.

A avaliação se torna uma ferramenta reguladora da política educacional. O Estado regula a educação pela avaliação, as escolas e/ou sistemas de ensino tentam responder, contratando parceiros que prometem regular os processos de ensino em função dos resultados esperados, que por sua vez, também se constituem reguladoras. Nesse efeito cíclico, as condicionalidades assumidas pelo Brasil, fazem das agências internacionais também órgãos reguladores (regulação supra nacional). Todos regulam, todos dizem como e o que tem que ser feito à luz de referências que se convergem, mas pouco se faz para efetivar uma educação que torne a avaliação democrática e possa oferecer a todos a educação de qualidade. O Estado-avaliador oferece aos melhores o melhor, e faz o possível para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, procuramos apontar as características da avaliação quando assume sentidos do Estado-avaliador, especialmente materializados pelo ranqueamento e padronização dos processos avaliativos. O distanciamento com processos formativos do tipo criterial se acentua, e em seu lugar, são colocadas avaliações normativas, próprias e adequadas ao mercado, classificando e controlando os processos educativos. O Estado propositor dessas políticas, desde os anos 1990, vem acentuando seu papel regulador.

¹ Oficina ministrada por Virgínio Sá - UNISINOS nos dias 27 e 28 de junho de 2016. Tema: Avaliação Institucional das Escolas: do Estado-educador ao Estado-avaliador.



REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, n. 13, p. 13-29, 2009.

CORSETTI, B. Políticas Educacionais no Cenário Contemporâneo. In: CORSETTI, B. (org) **Avaliação da Educação, Gestão Democrática e indicadores de qualidade: um estudo de caso no município de Novo Hamburgo/RS**. Casa Leiria: São Leopoldo, 2015, p. 59-71.

DIAS SOBRINHO, J. Educação e avaliação: técnica e ética. In: DIAS SOBRINHO, J. RISTOFF, D. I. (orgs.) **Avaliação Democrática - Para uma Universidade Cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002, p. 37-68.

SÁ, V. A (auto) avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais”. **Revista Ensaio: avaliação, políticas públicas e Educação**. RJ, v. 17, n. 62, p. 87-108, jan./mar. 2009.

WERLE, F.O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: avaliação, políticas públicas e Educação**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.



IMPLICAÇÕES DA PROVA BRASIL EM ANO DE CICLO AVALIATIVO

Rosane Cristina Torres Kath (Furb)
torresrosane@hotmail.com
Juliano Vilmar dos Santos (Furb)
julianovilmar@gmail.com
Osmar de Souza (Furb)
souza.osmars@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apontar aspectos que sinalizam a ênfase dada a Prova Brasil no ano de sua aplicação a partir das vozes de estudantes de quinto e nono ano. Neste trabalho apresentamos dados parciais de duas pesquisas de mestrado que estão em andamento, e que dão indícios de que existe nos contextos investigados uma centralização em torno da prova no ano de sua aplicação. Ampliando, assim, ainda que num contexto microssocial, a discussão sobre o tema Prova Brasil a partir das vozes de sujeitos avaliados em 2015 e sua implicação no contexto das práticas de ensino das escolas. Os resultados apontam para uma centralização em volta da Prova Brasil nas disciplinas avaliadas, que desencadeiam ações que modificam a rotina da sala de aula, como o treinamento por meio da sistemática de simulados. Essas atividades são consideradas ações pontuais porque se concentram no ano de Prova Brasil, mais precisamente até o dia de sua aplicação.

Palavras-chave: Prova Brasil. Avaliação externa. Ensino fundamental.

INTRODUÇÃO

Este resumo expandido aborda um tema que vem sendo amplamente discutido no País – a Prova Brasil – uma avaliação externa e em larga escala de abrangência censitária, que compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹. A referida prova é aplicada bianualmente nas escolas públicas aos estudantes das turmas de quinto e nono ano do ensino fundamental e pretende avaliar a qualidade da rede pública de ensino. Esta prova consiste num teste padronizado que abrange a disciplina de Língua Portuguesa com o foco na competência leitora e a disciplina de Matemática com o foco na resolução de problemas.

Este artigo tem o objetivo de apontar alguns aspectos que sinalizam a ênfase dada a Prova Brasil no ano de sua aplicação a partir das vozes de estudantes avaliados. Serão utilizados dados parciais de duas pesquisas de mestrado em andamento, sendo que uma investiga sentidos produzidos sobre a Prova Brasil nas vozes de sujeitos de quinto ano em uma escola estadual de Santa Catarina, enquanto, na outra pesquisa, os sujeitos são estudantes de nono ano de uma escola municipal do mesmo Estado. Em ambas as pesquisas os dados foram gerados por meio de entrevistas coletivas. Neste trabalho apresentamos dados parciais dessas pesquisas que dão indícios de que existe nos contextos pesquisados uma centralização em torno da Prova Brasil no ano de sua aplicação. Ampliamos, dessa forma, ainda que num contexto microssocial, a discussão sobre o tema Prova Brasil, a partir das vozes dos sujeitos avaliados em 2015.

A CENTRALIZAÇÃO EM TORNO DA PROVA BRASIL EM ANO DE SUA APLICAÇÃO

A criação da Prova Brasil em 2005 e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)² em 2007, vem suscitando discussões em torno da escola pública. Sendo o IDEB um indicador educacional de ampla visibilidade ele põe em evidência as escolas avaliadas.

¹ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é responsável pelo SAEB. As avaliações que compõem este sistema são: ANRESC (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) também denominada Prova Brasil; ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica) de caráter amostral e aplicada de dois em dois anos ao quinto e nono ano do ensino fundamental e terceira série do ensino médio em escolas públicas e privadas; e ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) de caráter censitário aplicada anualmente ao terceiro ano do ensino fundamental.

² Segundo o portal do INEP, o IDEB é um indicador educacional composto: pela média dos desempenhos nos exames padronizados aplicados pelo INEP (sendo a Prova Brasil/ANRESC para o IDEB de escolas e municípios, e a ANEB para IDEB de estados e nacional) e pelo fluxo escolar (Programa Educacenso). Até a edição de 2015 somente a rede pública de ensino (municipal e estadual) tinha resultados por escola fornecidos

A divulgação de informações públicas sobre a escola e seus resultados, pode ser compreendida a partir do termo *accountability* que engloba “prestação de contas” e a “responsabilização” (AFONSO, 2010). A Prova Brasil, segundo Fernandes e Gremaud (2009), permitiu que todos os sistemas educacionais públicos do Brasil se “enxergassem” na avaliação, e também tornou possível: acrescentar a perspectiva de avaliação para o diagnóstico a noção de *accountability*. No caso, a Prova Brasil tem uma política de “responsabilização fraca” (BONAMINO, 2013), pois aos resultados das provas estão associadas consequências simbólicas, e não consequências materiais, como premiação ou sanções.

De acordo com Schneider e Rostirola (2015, p. 505) a criação do IDEB foi o “passo definitivo para a introdução de mecanismos de *accountability* na Educação Básica”. Nesse sentido, a educação pública entra em foco na mídia, que se utiliza do IDEB para classificar as escolas em “melhores” e “piores”. Os efeitos deste ranking escolar vêm refletindo em muitos casos nas aulas das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, principalmente no ano em que acontece a aplicação da Prova Brasil.

Há indícios de que a aplicação da Prova Brasil interfere nas aulas das disciplinas avaliadas, sinalizando uma centralização em torno da referida avaliação, conforme apontam os estudantes entrevistados da turma de nono ano:

Lohana: É, querendo ou não as notas vai ser só de simulado, porque depois de agosto a gente não Fez Nada!
 Erick: Professor, depois que nós terminar a Prova Brasil nós vai ter que correr para colocar o assunto em dia! /:
 Lohana: E isso é ruim, a gente não TEM NADA NO CADERNO!
 Sam: Depois das férias, a gente teve um mês de aula normal e depois só simulado
 Mariana: É::
 Erick: E ele falou que iria ser uma aula de simulado e uma de Português, um a aula de simulado e um a de Português, mas agora é Todo Dia!
 Mariana: E a gente ia fazer REDAÇÃO!
 [...]
 Pesquisador: E esse ano estão tendo contato com questões iguais ao do teste?
 Sam: Fora o Simulado não!
 Pesquisador: E ano passado teve questões parecidas?
 Luana: Tinha um professor que passava algumas questões desse tipo.
 Sam: A tarde não, a professora só passava atividade!
 Pesquisador: Ano passado vocês não faziam simulados?
 Mariana: Não, era mais atividade!

“Ensinar para a prova” é uma das práticas criticada por Horta Neto (2013) e que vem acontecendo nas escolas. O autor aponta que “com isso, estreita-se o currículo ao priorizar em sala de aula somente aqueles temas das áreas de matemática e linguagens que serão testados”. Os estudantes de quinto ano também são preparados para o dia da Prova Brasil ao longo do ano letivo, mas eles indicam um silenciamento por parte da escola com relação à prova, logo após sua aplicação:

Pesquisadora: No final de 2015 vocês fizeram a PB, depois da aplicação da Prova alguém da escola conversou com vocês sobre a Prova?
 Todos: Não.
 Pesquisadora: Algum professor perguntou como foi?
 Todos: Não
 Pesquisadora: Nem a direção da escola? Nem a coordenação?
 Todos: Não.
 Fidelis: Ninguém.
 Pesquisadora: Foi feita a Prova e não se tocou mais nesse assunto?
 Fidelis: É, e daí nós fomos pra sala e continuamos a estudar.
 Pesquisadora: Continuaram a matéria e não foi mais tocado no assunto da prova até o final do ano?

pela Prova Brasil, que é aplicada de forma censitária e somente na rede pública, enquanto, a ANEB é amostral e abrange todos os sistemas de ensino incluindo o privado.



Todos: Sim
Pesquisadora: E neste ano [2016] a escola está comentando alguma coisa sobre a Prova Brasil?
Todos: Não.
Pesquisadora: Nada?
Fidelis: Não. Fizeram e nunca mais voltaram naquele assunto.

O silenciamento sobre a Prova, após sua aplicação, inclui os resultados. Ou seja, a preocupação e ênfase dada a Prova Brasil é momentânea, melhor dizendo, o diálogo entre os agentes escolares – professores, coordenadores, direção – não se estendeu aos estudantes, para além da Prova no ano seguinte. Dessa forma, os estudantes salientam que houve uma ruptura com a centralidade que a prova vinha tomando até aquele momento, por consequência modifica-se o foco das aulas. Ressalta-se que a prática de simulados foi apontada como uma atividade presente nas escolas em ano de Prova Brasil, tanto para o quinto ano, quanto para o nono ano. Pressupõe-se então, que essas turmas não haviam incorporado nos outros anos provas similares a estas, o que indica, também, como a Prova Brasil interfere nas aulas das disciplinas avaliadas, especificamente no ano em que ocorre a aplicação da mesma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste resumo expandido foram apontados indícios, a partir das vozes de estudantes, de que ocorreu uma centralização em torno da Prova Brasil em contextos de escolas diferentes, sendo uma representada por um grupo de estudantes de quinto ano e, a outra, por um grupo de estudantes de nono ano.

Em ambos os contextos sinaliza-se a partir dos dizeres dos estudantes avaliados que a Prova Brasil é tomada com certa importância, sendo requerido um preparo a parte, ou seja, acrescentam-se as aulas das disciplinas avaliadas, a aplicação de simulados aos moldes da prova oficial.

Ressalta-se ainda que a ênfase dada em torno da Prova Brasil prevalece, em especial, até o dia de sua aplicação, perdendo o destaque logo em seguida, o que resulta numa mudança de foco nas aulas. Nesse sentido, a presença de simulados foi apontada como uma atividade típica em ano de Prova Brasil, em ambas as turmas. Pressupõe-se então, que essas turmas não haviam incorporado nos outros anos provas semelhantes à Prova Brasil, o que indica, a partir dos dizeres dos sujeitos investigados, que a Prova Brasil interferiu nas aulas das disciplinas avaliadas, especificamente em ano de ciclo avaliativo.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Um olhar sociológico em torno da *accountability* em educação. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (Org). **Olhares e interfaces reflexões críticas em avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BONAMINO. Alicia Maria Catalano de. Avaliação educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos? In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete Angelina (Org). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. v. 2. Florianópolis: Insular, 2013, p. 43-60
- FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. **Qualidade da educação**: avaliação, indicadores e metas. 2009. Disponível em: <http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf>. Acesso em: 05 de maio 2015.
- HORTA NETO, João Luiz. IDEB: limitações e usos do indicador. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R. (Org). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: Origens e pressupostos. v. 1. Florianópolis: Insular, 2013, p. 149-161.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 31, n. 3, p. 493 - 510, jun. 2016. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/63790>>. Acesso em: 29 de janeiro 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.21573/vol31n32015.63790>.



A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Sandra Simone Höpner Pierozan (UFFS/ Unisinos)
sandra.pierozan@uffs.edu.br
Liane Vizzotto (IFC/ Unisinos)
liane.vizzotto@ifc-concordia.edu.br
Marcia Farinella Soares de Campos (Semed/ Unisinos)
marcia_farinella@yahoo.com.br
Robson Olivino Paim (UFFS/ UFSC)
robson.paim@uffs.edu.br

RESUMO

O artigo discorre sobre a avaliação institucional em escolas de educação básica, focando sua relação com o planejamento. Constitui-se de revisão bibliográfica aponta a necessidade de entender os processos avaliativos existentes e a concepção de avaliar e sua relação com a qualidade como elementos do planejamento escolar. Considera-se a possibilidade de efetivação de uma prática coletiva, superadora do gerencialismo e busca de uma qualidade mais democrática para a educação.

Palavras-chave: Educação básica. Gestão escolar. Avaliação institucional.

INICIANDO A CONVERSA


Pensar a Avaliação Institucional perpassa pela compreensão do sentido do avaliar, e pela necessidade de entender os processos avaliativos existentes e propostos para os espaços educacionais. Assim, é necessário analisar, o contexto histórico-social que constitui a Educação Básica ao ser tratada como direito social fundamental, considerando-se a necessidade já atendida pelas escolas ao construírem seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) os quais, na maioria, prevêm momento de avaliação e apreciação pela comunidade.

Os PPPs têm sido marcados por um conjunto de concepções sobre sociedade e educação, contendo desde normas até conteúdos curriculares. Mesmo revistos e redimensionado com certa periodicidade, não possuem o papel de auto avaliação da escola.

Refletir sobre a educação exige que se observe a constituição do Estado e sua relação com o capitalismo, suas redes de conexões sociais e organizacionais que garantem a uma sociedade de camadas certas liberdades e direitos, dentre eles o da educação, o qual é, em si, limitado, pois assegura ao indivíduo apenas uma educação possível no contexto de uma sociedade de classes. Assim, concordamos com Peroni (2013, p. 9): “tanto o Estado como a sociedade civil são perpassados por correlações de forças de classes sociais e projetos societários distintos.” Por isso, o Estado precisa ser compreendido na condição de neoliberal, modernizador e racionalista das ações e dos direitos, sobretudo destes, garantindo-os somente se tiverem forte relação com o aumento de produtividade e conseqüente lucro.

A abertura política e de redemocratização da década de 1980 lutaram pela garantia dos direitos individuais, políticos e universalização dos direitos sociais, acenando, pela primeira vez numa Carta Magna brasileira, na Constituição Federal de 1988, para uma perspectiva de gestão democrática da escola, atrelada a duas condicionalidades: ser em escolas públicas e instituída por normatização complementar. Ao mesmo tempo em que isso aponta um avanço, o seu significado não é explicitado, protelando sua aplicação e efetivação.

Oito anos da promulgação da CF a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 foi sancionada, reforçando o caráter público da gestão democrática focada inicialmente dois aspectos: a participação dos profissionais na elaboração dos projetos pedagógicos das escolas e o envolvimento da comunidade em conselhos escolares. Por isso, os PPPs tornaram-se prática e possibilitam nas escolas, o fomento a momentos de estudo, discussão e avaliação das ações educacionais: uma ferramenta possível de trabalho coletivo, que perpassa aspectos puramente pedagógicos e/ou administrativos (VEIGA, 1995).



A reestruturação do Estado brasileiro, segundo Freitas (2007), influenciou nas regulamentações jurídicas da educação, de modo que a relação entre gestão democrática e avaliação não é apontada explicitamente. Para a autora, a gestão não necessita diretamente da avaliação para sua efetivação, porém a avaliação carece de um padrão, que é dado pela gestão. Assim questionamos: é possível numa proposta democrática de educação, nos utilizarmos de avaliação para que a gestão seja qualificada?

A AVALIAÇÃO

Com atenção para a produção científica na área de políticas educacionais é fácil perceber que a temática avaliação tem certo destaque. Conforme Lima (2012), é necessário superar as dimensões instrumentais de controle (nacional, local e/ou transnacional) a serviço da regulação e metaregulação estatal, apostando no protagonismo das instituições educativas. A escola precisa ser protagonista para enfrentar o Estado regulador, preocupado com o gerencialismo, com a técnica e eficácia (baseada em modelos do mercado), que tende ao papel de regulamentar, controlar e aferir os resultados, tornando-se também um Estado avaliador.

A lógica de que tudo deve ter lucro e bons resultados faz parte de um conjunto de ideias que, transferidas do mercado para a educação, alicerça a busca de uma fórmula que possa constatar como o conhecimento possa ser medido. Ao Estado, cobrado constantemente pela elite, dos custos de financiar os direitos sociais, cabe justificar seus gastos, assim como legitimar sua atuação, pois existe uma bandeira acenada: a escola está em crise, os governos gastam mal em educação, e não existe qualidade nas escolas.

A relação dos contextos globais com o que acontece no Brasil pode ser observada na forma como as políticas vão se constituindo, partindo do Estado, mas não só dele, identificando a pressão os organismos multilaterais na garantia de preservar a lógica do modelo econômico capitalista. Assim, numa tentativa de adequar o sistema escolar às necessidades da economia, da racionalidade, da objetividade e da competitividade, fortaleceu-se a criação de *ranking* das melhores escolas, dos melhores resultados. Algo tão frenético, que é usado no marketing até mesmo na matrícula futura dos recém-nascidos.

Na busca pela melhor performance, se valoriza o desempenho de indivíduos e organizações, a exemplo da escola, cujos resultados servem de parâmetro de produtividade: o conhecimento não tem outro valor, que não aquele que pode ser mensurado por indicadores. A escola veicula conhecimentos que lhe permitam melhor posição e melhores resultados. O frenesi pela posição no ranking atinge também os professores: para alcançar melhores resultados e preparar melhor seus alunos, têm declinado de sua condição mais autônoma de organizar as aulas e avaliar alunos para assumir modelos (aulas e avaliações) elaborados com a intenção de perseguir resultados (BALL, 2005).

No Brasil, as avaliações têm responsabilizado instituições e suas equipes pelos resultados: testes padronizados classificam o desempenho de escolas (e seus sujeitos), com consequências objetivos e/ou subjetivas imprevisíveis (BROOKE, 2006). Exames como Prova Brasil, Saeb (para as escolas públicas) e Enem (para escolas públicas e particulares) têm como premissas qualidade a descentralização e a responsabilização. São modelos de larga escala, que atendem a padrões internacionais nos quais predominam a classificação e a meritocracia (individuais e institucionais). Mas, e a Avaliação Institucional (AI), funciona da mesma forma? As razões pelas quais se busca a avaliação podem atender a lógicas diversas e diferentes agendas, “[...] umas mais centradas nas preocupações com a conformidade burocrática-formal, outras mais coerentes com uma concepção das escolas como comunidades educativas, dotadas de autonomia e orientadas para a promoção de um projecto crítico e democratizante” (SÁ, 2009, p. 90).

De maneira simplificada poderíamos dizer que esta AI pode servir também para aferir o mérito de uma instituição, justificada pela pretensa qualidade de um produto, que é o conhecimento. Porém, se a proposta es-



tiver fundada num processo democrático, preocupada com o aperfeiçoamento da instituição sob a ótica de seus sujeitos, ela terá outro caráter.

Buscamos nos aproximar da compreensão de avaliação institucional como construção coletiva de desejos e movimentos articulados por rupturas que tenham formação de transformação qualitativa da escola e do contexto, melhorando os processos e relações psicossociais (DIAS SOBRINHO, 2000, p.103). A construção coletiva é elemento central na gestão democrática da escola e a avaliação institucional constitui-se por articulações necessárias para os avanços na qualidade dos projetos e processos pedagógicos.

Partindo do princípio de que é uma atividade inovadora para as escolas, os instrumentos podem ser vistos como um ensaio, e podem também apontar certa dificuldade de identificar os “melhores” indicadores, o que faz parte de um processo que se configura novo. Daí a necessidade que as metodologias sejam revitalizadas e rediscutidas com a comunidade escolar para que possa futuramente produzir indicadores que traduzam o sentimento da escola.

O FOCO DEVE(RIA) SER A QUALIDADE DO QUE SE OFERECE AO ALUNO

Mesmo entendendo que os alunos, suas aprendizagens e desenvolvimento, sejam o foco das preocupações da escola, não é suficiente considerar apenas os seus resultados. Assim como não se avalia, puramente por avaliar, não podemos conhecer a realidade de um espaço tão complexo como é a escola apenas pelos indicadores quantitativos que apresenta: “[...] o mais importante [...] não é avaliar, nem sequer avaliar bem, mas antes pôr a avaliação a serviço dos valores educativos e das pessoas que deles mais necessitam” (GUERRA, 2002, p. 11). Assim, faz-se necessário, considerar o contexto em que este sujeito interage e suas reflexões – como e a partir de que. Ou seja, a avaliação institucional está intimamente relacionada à qualidade que a escola oferece, tendo como horizonte a intervenção nas condições de qualidade ofertadas a professores e alunos na construção da escola.

Assim, é premente a ideia de Vianna (2003, p.80): “avaliar o processo educacional é mais que avaliar o aluno, implica definir o conceito de qualidade de ensino”. É necessário, por isso, refletir sobre o que é qualidade de ensino e quais são os indicadores desta qualidade em diálogo com a igualdade de condições de acesso ao conhecimento para todos na escola.

Para Guerra (2002) a AI pode surgir espontaneamente nas escolas, pela necessidade de conhecer e de melhorar, e não apenas para compor relatório, devendo levar em conta os processos e não apenas resultados, dando voz aos participantes em condições de liberdade, preocupar-se com os valores educativos, utilizar diversos métodos para reconstruir e analisar a realidade, comprometer-se com os valores da sociedade, em detrimento da exclusividade e/ou privilégio de fala e atribuição de significados, que utiliza linguagem simples.

Assim, a escola, organizada para construir um processo de avaliação institucional se conecta de forma importante com gestão e avaliação: a avaliação do conjunto do trabalho da escola como instituição educativa serve como subsídio do processo de planejamento que é um instrumento da própria gestão. Em razão disso, a avaliação não pode se esgotar nos elementos que observáveis diretamente nos alunos, pois é preciso considerar também aqueles aspectos que são mediadores do processo pedagógico. É partir do aluno, para fazer melhor para a escola, e conseqüentemente para o aluno.

PARA CONTINUAR PENSANDO...

Uma avaliação pensada coletivamente, que aponta indicativos que possam redimensionar o trabalho docente no sentido de possibilitar avanços no processo de aprendizagem e a própria gestão da escola possui uma

característica muito positiva. Porém no contexto marcado por competitividade, no qual as escolas são pressionadas a mostrar resultados, o sentido de qualidade que as avaliações apregoam está fortemente relacionado a valores como excelência e eficiência, e a classificação das instituições pode criar ilusões em relação às posições que são ocupadas.

Apesar dos limites e das dificuldades que a própria escola tem em discutir avaliação e avaliação institucional, ainda é possível conceber essa última como uma prática coletiva, que se atualiza, que pode fugir dos padrões gerencialistas aos quais a escola tem sido submetida, e que possa perseguir condições mais democráticas de fazer a escola e de buscar também uma qualidade mais democrática.

REFERÊNCIAS

- BALL, S. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.35, n.126, 2005.
- BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006.
- DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FREITAS, D. N. T. de. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 501–521, ago. 2007.
- GUERRA, M. A. S. Como num espelho: avaliação qualitativa das escolas. (Conferência proferida no Curso de Verão), 2001. In: AZEVEDO, J. (Org). **Avaliação das escolas** – consensos e divergências. Porto: ASA, 2002. p. 11 a 31.
- LIMA, L. C. Elementos de análise organizacional das políticas e práticas de avaliação escolar. In: WERLE, F. O. C. (Org.) **Avaliação em larga escala**: questões polêmicas. Brasília: LiberLivro, 2012. p. 15-38.
- PERONI, V. M. V. **Redefinições entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: LiberLivro, 2013.
- SÁ, V. A (auto)avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais”. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v.17, n.62, p. 87-108, jan./mar. 2009
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.
- VIANNA, H. M. **Avaliações em Debate**: SAEB, ENEM, Provão. Brasília: Plano, 2003.



A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NUMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA

Marco André Serighelli (Unoesc)
marco.serighelli@unoesc.edu.br
Samuel Straus Mozz (Unoesc)
samuel.strauss@hotmail.com

RESUMO

A Gestão Escolar deve procurar favorecer o desenvolvimento de escolas autônomas e participativas, inserindo-se como mecanismo democrático para promoção de uma formação cidadã. Assim, o papel dos gestores (diretor, coordenador, orientador) passa a ocupar uma posição de destaque na agenda de mudanças necessárias frente ao olhar despolitizado imposto há várias décadas na educação brasileira. Nesse contexto, o presente artigo promoveu um espaço de discussões e concepções de novos olhares frente à prática dos gestores da educação básica. O diálogo promovido entre os acadêmicos em formação na área e os profissionais que desempenham atividades de gestão nas escolas é de grande valia para que haja o entendimento a respeito das respectivas atribuições dos gestores escolares.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Especialistas educacionais. Democracia.

INTRODUÇÃO

A gestão democrática é entendida como fundamento de todo tipo de reorganização institucional inserida nas políticas de autonomia escolar, pois a todo tempo se busca identificar atitudes concretas que possam efetivar a constituição de processos coletivos nas tomadas de decisão dos agentes educativos, bem como da comunidade escolar; seus espaços e condições de participação. O engajamento e o comprometimento dos profissionais da educação também servem de base nesse processo de construção.

O conceito de gestão escolar é mais abrangente do que o de administração escolar, outrora mais utilizado. Nesse novo sentido, a gestão escolar procura perceber a escola e seus problemas de uma maneira mais global por meio de uma visão estratégica, a qual se dá pelas ações participativas de pais, professores, alunos e funcionários.

Dessa forma, a gestão escolar procura uma mobilização que seja capaz de sustentar e dinamizar a cultura da escola, que é fruto dos investimentos, tanto materiais como não materiais, ou seja, insumos na capacitação dos profissionais – formação continuada, em metodologias educacionais, produção de materiais, melhoria das condições físicas – e estrutura. É preciso agir conjuntamente em todas as frentes, pois todas estão inter-relacionadas.

Uma gestão democrática requer o exercício da democracia, compreendido como o instrumento para construção da liberdade em sua dimensão histórica, entendido esse exercício como processo vivo que envolve toda vida dos indivíduos, tanto no particular quanto em sua pluralidade social. Este exercício torna-se imprescindível no desenvolvimento pessoal e na formação da personalidade individual, tanto para convivência com grupos e pessoas como para solução de problemas sociais, colocando-se assim, como elemento significativo e fundamental para o processo de organização e gestão escolar (PARO, 2007, p. 32).

Torna-se importante salientar que o conceito de gestão proporciona discussões no campo de significados e ressignificados, estando sempre de acordo com os atores sociais. Nesse sentido, Dourado (2003), propõe uma definição de gestão nas escolas que é:

A articulação entre as condições físicas, materiais e pessoais, pedagógicas e financeiras que possibilitam mediações indispensáveis à efetivação da tarefa precípua da escola, entendida como espaço de socialização e problematização da cultura, especialmente, do saber historicamente produzido (DOURADO, 2003, p. 16).

Para que a gestão democrática aconteça é necessário, contudo, atentar para alguns princípios que a norteiam, como a descentralização, a participação e a transparência. Na descentralização, a administração, as decisões, as ações devem ser elaboradas e executadas de forma não hierarquizada. Na participação todos os envolvidos no cotidiano escolar devem participar da gestão: professores, estudantes, funcionários, pais ou responsáveis,

peças que participam de projetos na escola, e, de certa forma, toda a comunidade ao entorno. A transparência requer que qualquer decisão e ação tomada ou implantada na escola tenha que ser de conhecimento de todos e aprovada pela maioria.

METODOLOGIA

O artigo apresenta resultados de um projeto de extensão, desenvolvido junto aos acadêmicos da 7ª fase do curso de Pedagogia da Unoesc *campus* Videira – SC, no ano de 2016.

O projeto nasceu da necessidade dos acadêmicos conhecerem o trabalho pedagógico realizado nas escolas do município de Videira – SC, trabalho esse realizado pelas equipes técnicas das escolas.

A Gestão Escolar procura na sua prática promover a construção de escolas autônomas e participativas, inserindo-se como mecanismo democrático para promoção de uma formação cidadã. Assim, o papel dos gestores (diretor, coordenador, orientador) passa a ocupar uma posição de destaque na agenda de mudanças necessárias frente ao olhar despolitizado imposto há várias décadas na educação brasileira. Nesse sentido, o projeto “A Gestão Escolar Democrática Numa Perspectiva Pedagógica” apresenta-se como espaço de discussão e construção de novos olhares frente à prática dos gestores da educação básica. Dessa forma, faz-se necessário a inter-relação da teoria com a prática/vivência desses profissionais das escolas. A atividade realizada no componente curricular Fundamentos Para a Coordenação Pedagógica, sob a responsabilidade do professor Marco André Serighelli, culminou na realização de uma mesa redonda com gestores de algumas escolas do município (privadas, públicas municipais e estaduais).

A mesa redonda teve como intuito promover a inter-relação da teoria com a prática na perspectiva da gestão escolar, além de conhecer, a partir dos relatos dos professores convidados, a realidade do processo da coordenação pedagógica nas escolas e, ao mesmo tempo, proporcionar momentos de interação entre comunidade e universidade. A atividade discutiu as seguintes temáticas: Vivências da Administração Escolar, Supervisão Escolar, Coordenação Pedagógica, Orientação Educacional e Práticas de Gestão Escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Administração escolar é considerada uma área significativamente abrangente, uma vez que o diretor de escola não tem como função trabalhar apenas com a dimensão financeira, pois participa da tomada de decisão da gestão como um todo.

O diretor escolar não consegue acompanhar todas as aulas de todas as turmas, por maior que seja a proximidade entre os professores, alunos e a gestão da escola. Por isso, é necessário que haja constante articulação entre administração, coordenação pedagógica e corpo docente. Nesse sentido, foi visível nos relatos das gestoras, a necessidade de a gestão ser democrática no interior das instituições de ensino. Nesse sentido, a boa comunicação é essencial para que a gestão atenda às necessidades da escola.

Na oportunidade do encontro, a diretora de uma escola municipal comentou que a “APP (*Associação de Pais e Professores*) é um exemplo de participação da comunidade dentro da escola, e que deve trabalhar de forma democrática, pois tem em sua própria essência a democracia”.

Já a coordenação e a supervisão escolar visam possibilitar e propiciar a articulação entre toda a equipe escolar, tendo como foco principal, a equipe docente. O coordenador pedagógico tem como trabalho nortear os professores e alunos da instituição na qual atua. “Essa tarefa se torna muito mais dificultosa [*sic*], quando o grupo está dividido. Um único profissional ou funcionário não consegue manter uma instituição tão complexa quanto uma escola, trabalhando sozinho”,



afirma a professora coordenadora ouvida. Buscando a qualidade no processo de aprendizagem e bom desempenho por parte dos estudantes, são fundamentais a cooperação e o esforço coletivo de toda a equipe gestora.

A professora coordenadora pedagógica destacou, também, que é sua a responsabilidade de aproximar a família dos alunos da escola, pois essa relação vai além dos muros escolares. Ela ressalta que é de grande importância o papel desempenhado pelo coordenador pedagógico dentro da escola, uma vez que é o profissional que articula os mais diferentes setores.

Nesse ínterim, a orientação educacional desenvolve seu trabalho com vistas à formação cidadã do aluno, no entanto não se limita apenas aos mesmos, pois se articula com os demais setores do sistema escolar. A orientadora educacional destacou que *“O trabalho depende de toda a gestão para que a escola funcione, articulando-se inclusive com a comunidade escolar”*, no intuito de estabelecer relações entre a escola e as famílias dos alunos, possibilitando uma maior aproximação dos pais e sua efetiva participação na educação dos estudantes.

Como em qualquer atividade profissional, o trabalho pedagógico realizado pela orientação educacional exige formação teórica e muito conhecimento do contexto histórico-social da escola e dos alunos. Dessa forma, é notório que o profissional responsável pela orientação educacional depende também da articulação entre o gestor escolar, corpo docente, equipe pedagógica e comunidade escolar. É nesse sentido que a professora orientadora educacional afirmou: *“Precisamos conhecer a realidade do nosso aluno para saber como atuar e contribuir na formação humana e cidadã das crianças. A escola hoje não é mais só responsável pelo fazer pedagógico, mas preparar os alunos para a vida”*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da atividade desenvolvida evidencia a importância e a significância de estudos práticos dentro do meio acadêmico. Através de projetos como este é possível mostrar aos acadêmicos do curso de Pedagogia a realidade das escolas do município e da região. Os relatos e depoimentos dos gestores que participaram da mesa redonda contribuíram sobremaneira para a formação docente. A experiência possibilitou um conhecimento mais prático e próximo à realidade praticada no cotidiano escolar.

O diálogo proporcionado entre os acadêmicos e profissionais que gerem as escolas foi de grande valia para que houvesse o entendimento a respeito das respectivas funções dos gestores escolares – Direção, Supervisão, Coordenação e Orientação. Entender sobre o campo em que se atuam e tudo que abrange é crucial para que o trabalho seja feito com qualidade e principalmente, com comprometimento.

De um modo geral, as gestoras que participaram entendem que a gestão escolar diz respeito ao “Envolvimento da comunidade local e escolar no estabelecimento das finalidades e adequação dos meios de modo a garantir à escola o papel de transformação social”.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Um olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão**. In: LIMA, Elma Corrêa; FERREIRA, Naura Syria Carapeto; NAURA SYRIA C. FERREIRA; RANGEL, Mary (Org). *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. São Paulo: Papyrus, 2014. p. 12,13.

BARTNIK, Helena Leomir de Souza. **Gestão educacional**. Curitiba: Ibepex Dialógica, 2011. p. 29-88.

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. **Lei 9394/96** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Gestão democrática da educação: exigências e desafios**. RBPAAE, São Bernardo do Campo, v. 18, n. 2, p.163-174, jul./dez. 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão escolar democrática** – a perspectiva dos dirigentes escolares da rede municipal de Goiânia. Goiânia: Editora Alternativa, 2003.

GRINSPUN, Mirian Paura S. Zippin. **Supervisão e orientação educacional: perspectivas de interação na escola**. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar**: política, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. **A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). *Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.p. 91-112.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: uma introdução crítica. São Paulo: Editora Cortez; Autores Associados, 1986.

SOUZA, A. R. Reformas Educacionais: Descentralização, Gestão e Autonomia Escolar. **Educar**, Curitiba, n. 22, p. 17-49, 2003. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n22/n22a02.pdf>, 2016.

VASCONCELLOS, Maria de Nazareth Machado de Barros. **Gestão de Sistemas Educacionais**. IESDE Brasil. 2009. p. 51, 53.



AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O CURRÍCULO INTEGRADO NA BUSCA DA IDENTIDADE DO CAMPO

Guilherme Franco Miranda (UFRGS)
guilherme.miranda@ufrgs.br
José Vicente Lima Robaina (UFRGS)
jose.robaina@ufrgs.br

RESUMO

O objetivo deste trabalho é discutir o artigo 5 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo (Resolução CNE/CEB 1, 2002), que trata do arranjo indentitário e curricular das escolas do campo e abordar a importância do currículo na promoção da resolução. Como metodologia, foi feita análise de conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN). De acordo com a forma em que o currículo está sendo organizado, não está dando conta das necessidades da sociedade atual e, é preciso articular uma nova forma curricular que contemple a identidade cultural, ou seja, a escola do campo precisa buscar a sua própria identidade, que ao olharmos para sua proposta pedagógica posamos ver o homem do campo identificado nela.

Palavras-chave: Educação do Campo. Currículo. Currículo Integrado.

INTRODUÇÃO

A educação do campo, fruto de disputas no âmbito de educacional, conquistou espaços na agenda política nas instâncias municipal, estadual e federal nos últimos anos. A luta pela terra foi realizada por conjuntos de ações e relações sociais e econômicas, e essas influências denotam formas de organização e conteúdo de reivindicações por um projeto maior de Reforma Agrária, defendido pelos movimentos como Via Campesina e Movimento dos Sem Terra (MST). Nesse contexto – a educação voltada para a população do campo no Brasil –, por muitos anos, desconsiderou a diversidade inerente ao país, deixando à margem do processo de formação todos os que divergiam dos parâmetros culturais das elites e perpetuando um modelo excludente e antidemocrático de educação básica para o campo.

Além disso, as articulações entre os movimentos sociais, governos e universidades, vêm sendo desenvolvidas no Brasil objetivando a formação de professores (como Pedagogia da Terra) e (re)formulando o currículo das escolas do campo, na qual seja um currículo que perpassasse os distintos âmbitos da comunidade escolar (família, professores e gestão escolar) que almeje a diversidade cultural, pois segundo GADOTTI (1992), a diversidade cultural que caracteriza a sociedade atual é fator importante para a humanização das relações dentro da escola, na medida em que ela proporciona o diálogo com as diferentes culturas.

EDUCAÇÃO BÁSICA NO CAMPO: ALGUNS APONTAMENTOS

Para analisar as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, primeiramente, devemos retomar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9394/96), que em seu art. 1º aponta:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Segundo Arroyo (1999), cabe a escola interpretar os processos educativos que acontecem fora do ambiente escolar, fazendo uma síntese dos mesmos e organizando-os em projetos educativos. Dessa forma, estará organizando o conhecimento e socializando o saber e a cultura que foram historicamente produzidos.

Sob a perspectiva da Educação do Campo, a LDBEN, em seu artigo 28, aponta que “na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região.” (BRASIL, 1996). Tendo em vista que:



- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

E em seu § 1o, entende-se populações do campo e escolas do campo como:

- I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e
- II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

Fernandes *et al.* (2004, p. 25) apontam que a utilização do termo campo foi adotada devido a reflexão sobre o “(...) sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho”. Tendo a intenção explícita de resgatar o conceito de camponês. Aprofunda-se a definição de campo como

(...) lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terra. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas (...). (FERNANDES *et al.*, 2004, p. 137).

CURRÍCULO: ALGUNS APONTAMENTOS

As diferentes concepções da palavra currículo derivam dos diversos modos como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Segundo Bernstein (1971):

O modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira pela qual aí se encontra assegurado o controle social dos comportamentos individuais” (BERNSTEIN, 1971).

Conforme BERNSTEIN (1996), a integração coloca as disciplinas e cursos isolados numa perspectiva relacional, de tal modo que o abrandamento dos enquadramentos e das classificações do conhecimento escolar promova maior iniciativa de professores e alunos, maior integração dos saberes escolares com os saberes cotidianos dos alunos, combatendo, assim, a visão hierárquica e dogmática do conhecimento. Isso contribuiria para a construção de uma educação mais igualitária, visando à superação de problemas de socialização diante dos sistemas antidemocráticos de exclusão das populações camponesas.

Para a organização curricular de uma instituição é preciso ter presente que a realidade escolar e o tipo de educação que se pretende realizar são aspectos que devem ser discutidos junto com a comunidade escolar, pois segundo SACRISTÁN (2000) é necessário entender o currículo como processo que envolve uma multiplicidade de relações abertas ou tácitas que envolvem decisões administrativas e práticas pedagógicas.

TRAÇADO METODOLÓGICO

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas que se vale da comunicação como ponto de partida. Diferente de outras técnicas como a estocagem ou indexação de informações, crítica literária, é sempre feita a



partir da mensagem e tem por finalidade a produção de inferências (CAMPOS, 2004). O ato de inferir significa a realização de uma operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras (BARDIN, 1977).

Produzir inferências sobre o texto objetivo é a razão de ser da análise de conteúdo; confere ao método relevância teórica, implicando pelo menos uma comparação onde à informação puramente descritiva sobre o conteúdo é de pouco valor. Um dado sobre conteúdo de uma comunicação é sem valor até que seja vinculado a outro e esse vínculo é representado por alguma forma de teoria (FRANCO, 1986). Segundo este ponto de vista, produzir inferência, em análise de conteúdo significa, não somente produzir suposições subliminares acerca de determinada mensagem, mas em embasá-las com pressupostos teóricos de diversas concepções de mundo e com as situações concretas de seus produtores ou receptores. Situação concreta que é visualizada segundo o contexto histórico e social de sua produção e recepção.

O CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Repensar o currículo e a sua expressividade em uma sociedade das aprendizagens significa, acima de tudo, repensar alguns pressupostos que norteiam a sociedade da informação, do conhecimento e das aprendizagens. Segundo a resolução nº1 no Conselho Nacional de Educação de 2002, art 2º, parágrafo único, “a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes [...], movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.”

As DCNs apontam uma concepção de currículo que contemple a comunidade escolar do campo (movimentos sociais, escola e família). Bernstein (1988) nos mostra que a integração dos conteúdos se relaciona a uma ideia, os diferentes conteúdos são partes de um todo e cada função dessa parte é explicar este todo não havendo nenhuma redução da autonomia do conteúdo. Na proposta do currículo integrado, quando acontece a interação “[...] há uma troca e um equilíbrio na relação pedagógica” (Ibid., p. 96).

O Currículo Integrado faz parte de uma concepção de organização da aprendizagem que tem como finalidade oferecer uma educação que contemple todas as formas de conhecimento produzidas pela atividade humana. Trata-se de uma visão progressista de educação à medida que não separa o conhecimento acumulado pela humanidade na forma de conhecimento científico daquele adquirido pelos educandos no cotidiano das suas relações culturais e materiais. Por essa razão, possibilita uma abordagem da realidade como totalidade, permitindo um cenário favorável a que todos possam ampliar a sua leitura sobre o mundo e refletir sobre ele para transformá-lo no que julgarem necessário. O ensino integrado tem por objetivo “disponibilizar aos jovens que vivem do trabalho a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e a cultura” (KUENZER, 2002, p. 43-44).

CONCLUSÕES

A implementação do currículo nas escolas é um desafio muito significativo para o corpo docente, direção, bem como para todos os integrantes da escola, uma vez que é preciso que o professor tenha um bom domínio teórico e histórico dos processos de elaboração e implementação do currículo. Segundo Arroyo (2006) um projeto de educação do campo tem que incluir uma visão mais rica do conhecimento e da cultura. É preciso que as questões curriculares incorporem saberes do campo, que prepare o homem para a produção e o trabalho, para a

emancipação, para a justiça, para a realização plena como ser humano. Neste sentido, não pode separar o tempo da cultura e tempo do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por uma Educação Básica do Campo n° 2.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. A escola do campo e a pesquisa do: metas. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**, Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 103- 116.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 1977.
- BERNSTEIN, B. On the classification and framing of educational knowledge. In: **Knowledge and control**. New directions for the sociology of education, M.F.D. Young (ed.) Londres: Collier Macmillian, p. 47-69, 1971.
- BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- BRASIL, Ministério da Agricultura. **Decreto 7.352, Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**: Censo Gráfico, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei 9394/96, institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: MEC, 1996.
- FERNANDES, B.M.; CERIOLI, P.; CALDART, R.S. Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, M.G; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-62.
- FRANCO, MLPB. **O que é análise de conteúdo**. São Paulo: PUC, 1986.
- GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos**. RJ: Graal, 1992.
- KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.



AS LEIS DE INCLUSÃO SOB UMA PERSPECTIVA DE MELHORIAS E AVANÇOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Jeanice Rufino Quinto (URI – Campus Frederico Westphalen) jeanicequinto@hotmail.com

Jailson Bonatti (URI – Campus Frederico Westphalen)

jailson.1bio@gmail.com

Cláudia Batesttin (URI – Campus Frederico Westphalen)

batesttin@uri.edu.com.br

RESUMO

O presente trabalho, resultante de uma investigação bibliográfica, propõe uma discussão acerca das políticas de inclusão no âmbito da educação brasileira. Por essa via o objetivo é compreender as condições de ingresso no ensino superior público dos estudantes que se encaixam nas políticas de inclusão. Observamos que o Brasil avançou no que diz respeito à inclusão social, porém, entende-se que a mesma deveria ser uma política transitória até tornar a educação básica de qualidade, uma realidade. Contudo, o que se percebe é que cada vez o ensino básico apresenta mais problemas e descaso pela parte dos governos, desmotivando ainda mais o trabalho docente que sucessivamente refletirá aos estudantes que chegam até o ensino superior.

Palavras-chave: Educação. Políticas. Melhorias. Inclusão.

INTRODUÇÃO

É visível e inegável que houve uma grande ampliação de ingressos de estudantes ao ensino superior no Brasil nos últimos vinte anos. Desde a vigência da Constituição de 1988, e após passar por um regime autoritário e nacionalista, idealizou uma política universal voltada ao interesse de toda a sociedade. Assim, a ideologia democrática começou a desenvolver programas de acesso ao ensino superior que beneficiassem as pessoas de baixa renda e de etnias que passaram por um processo histórico de exclusão e escravidão no Brasil.

Com o objetivo de tornar o ingresso à universidade acessível a todos, com igualdade de oportunidades é que surgiu a Política de Cotas, uma iniciativa considerada como uma solução para acabar com a desigualdade e exclusão educacional no país. Não se pode negar que a criação da Lei de Cotas foi de fundamental importância para a democratização do acesso às universidades, porém não se pode pensar que a partir desse programa de inclusão igualitária foram solucionados os problemas referentes a desigualdade de ensino. Desigualdade essa relacionada ao abismo existente entre a qualidade do ensino básico da educação pública e da privada. Com a preocupação acerca dos objetivos e implementações da Lei de Cotas buscamos refletir e analisar alguns pontos sobre os processos de inclusão, a fim de levantar hipóteses e ideias sob uma perspectiva de melhorias.

EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: PRA QUEM?

Quando se fala em igualdade de ensino, logo se pensa no cenário atual da educação no Brasil. É muito claro e visível que um dos maiores problemas do país está relacionado à falta de investimentos e preocupação no âmbito educacional. Uma triste realidade que só vem aumentando e trazendo inúmeros prejuízos. Nesse sentido, Sampaio e Oliveira reforçam a situação que a sociedade enfrenta, afirmando que:

O acesso igualitário a serviços educacionais é um princípio desrespeitado no Brasil, o que gera diversos efeitos perversos, principalmente para a população que é excluída do direito à educação de qualidade. Por exemplo, durante muito tempo, aqueles que não tinham acesso ao sistema educacional e eram analfabetos não tinham o direito de votar. Este é só o exemplo mais óbvio, mas, ainda hoje, o não acesso à boa educação pode ser um empecilho para o exercício da cidadania (2015, p. 512).

Assim, tem-se uma ideia do que realmente está acontecendo com a educação, o desrespeito e a falta de investimentos é um problema constante e de difícil resolução. Conforme a Constituição Federal de 1988 o ensino público é um direito de todos. É de conhecimento geral que a educação brasileira em outros contextos

históricos era precária e que o acesso era bastante dificultoso, atualmente houve um grande avanço em relação ao ingresso nas escolas públicas, porém a qualidade de ensino continua precária e desigual. Diante desta concepção, os autores Sampaio e Oliveira frisam que:

Outra maneira de pensar a inter-relação das dimensões da desigualdade educacional é olhando como a desigualdade de conhecimento em níveis básicos afeta a desigualdade de acesso em níveis mais avançados do sistema. Essa relação é clara se pensarmos no acesso ao Ensino Superior, que é altamente seletivo. Os estudantes que cursaram melhores escolas na educação Básica têm maiores chances de conseguir entrar em cursos universitários. (2015, p. 526).

Ou seja, a falta de qualidade no ensino básico traz inúmeros outros problemas no decorrer da formação profissional do indivíduo. Com o auxílio das políticas sociais na educação e especificamente a Lei de Cotas, foi facilitado o ingresso às universidades, porém pouco é falado sobre o nível de conhecimento que os alunos chegam até o ensino superior.

As políticas públicas são formadas por um conjunto de ações em prol da sociedade, onde são organizadas as relações entre o estado e os indivíduos, o que garante a ordem através da mediação de conflitos. Desse modo, o estado manifesta seus interesses por meio de Leis que devem ser respeitadas e cumpridas para o bem comum de toda a população. Apresenta-se a ideia de Ball sobre o conceito de política.

Na prática, as políticas são frequentemente obscuras, algumas vezes inexequíveis, mas podem ser, mesmo assim, poderosos instrumentos de retórica, ou seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudança do que pensamos sobre o que fazemos. As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta as variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais. (2011, p. 13)

Foi levando em conta a consideração das enormes variações sociais que surgiram as políticas, que preocuparam-se em promover a inclusão social. Diante de tantos problemas relacionados à diversidade cultural e econômica do país, as políticas sociais foram sendo consideradas ações afirmativas. Por meio desses programas inclusivos se busca uma sociedade mais justa e menos desigual. Assim surgiu a Política de cotas. Conforme afirma Piovesan (2008), a implementação do direito à igualdade é tarefa essencial a qualquer projeto democrático, já que a democracia significa a igualdade no exercício dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. A busca pela democracia requer fundamentalmente o exercício em igualdade de condições dos direitos humanos básicos.

Com base no modelo de política democrático brasileiro e em busca de melhores condições sociais através do ensino, surgiu a política de cotas, com o objetivo de assegurar a igualdade de oportunidades no ingresso às universidades. Uma ação afirmativa que visa coibir o racismo e a discriminação através da inclusão das minorias, que durante os processos de organização da sociedade sempre foram marginalizadas. De acordo com Neto, cursar uma faculdade era um privilégio para poucos, pois:

(...) os beneficiados são aqueles candidatos melhor preparados. Aqueles que tiveram oportunidades educacionais, portanto, os que possuem capital social e cultural. Isto indica que os problemas relacionados ao acesso à educação superior devem ser buscados também na educação básica e nas condições socioeconômicas dos candidatos. (GISI apud NETO et al, 2007, p.78)

É importante atentar às reflexões de Sarmiento (2013), que faz lembrar sobre os regimes democráticos acerca da meritocracia, em suma, ressalta que as vagas de renomadas nas instituições de ensino superior, assim como, a ocupação de cargos públicos, são destinadas aos candidatos melhor preparados do ponto de vista científico e técnico. Os concursos ainda são as formas mais eficazes para a contratação efetiva em cargos públicos e o recrutamento de estudantes às universidades federais. As reservas de vagas em excesso, ao invés



de corrigir as injustiças forjadas pela história, acabam criando privilégios e causando prejuízos de ordem irreparável àqueles que optaram pelo caminho do estudo e da pesquisa. É por isso que a política de cotas se tornou um tema bastante polêmico, muitas vezes visto como privilégios e não vantagens legais que visam atingir a igualdade de oportunidades.

Diante dessa discussão surgem alguns questionamentos em relação ao verdadeiro propósito da Política de Cotas e se tais objetivos foram alcançados. Se o objetivo maior era dar a mesma oportunidade de ingresso ao meio acadêmico a todas as pessoas, independente de classes sociais, portadores ou não de necessidades especiais e de diferentes etnias, foi sim alcançado, porém para que de fato haja uma solução para o fim da discriminação e que todos tenham o direito de obter educação de qualidade é preciso ir muito além da preocupação em facilitar o acesso de ingresso às universidades. Os governos precisam investir no ensino básico fazendo com que todos tenham acesso à uma educação de qualidade, concomitantemente, a universalização do ingresso às universidades, seria um processo naturalizado enquanto trajetória de um resultado, de um ensino de qualidade, para todos.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Torna-se essencial ressaltar que as políticas de cotas são de suma importância para o desenvolvimento social e democrático do nosso país. Sem dúvida alguma, é uma proposta que tem ajudado muito aqueles que de alguma forma foram discriminados e sem a ajuda dos programas sociais jamais teriam oportunidade de ingressar em uma universidade. Portanto, não se pretende desabonar a política de cotas, pois ela preenche parte da enorme lacuna que existe no âmbito da educação brasileira, contudo defende-se que deveria ser meramente paliativa, uma estratégia transitória até que fosse melhorada a educação básica, para então se poder falar em igualdade de condições.

O que pretendesse acrescentar com este estudo é que a Lei de Cotas deveria ser instituída por um determinado tempo até que o governo, o estado, por meio de outras políticas educacionais tornassem o ensino básico um direito de todos, porém com qualidade. Para que isso ocorra o Brasil, precisa-se investir na educação, criar leis de apoio aos professores, onde haja remuneração adequada e valorização desses profissionais tão importantes, assim como, infraestrutura, tecnologia e materiais didáticos, que efetivamente possam contribuir para o aprendizado. No entanto, temos acompanhado um retrocesso educativo sem precedente nos últimos anos, os baixos salários dos professores, cortes de investimentos para a educação, diminuição de bolsas de estudos e recursos para projetos, enfim, a luta é constante, porém, a utopia seguirá latente enquanto acreditarmos na educação igualitária para todos.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BANIWA, Gersem. **A Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade**. Revista Fórum. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/2013/09/19/ok-a-lei-das-cotas-e-os-povos-indigenas-mais-um-desafio-para-a-diversidade/>>. Acesso em: 2 fev. 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em: 5 fev. 2017.

NETO, Antônio Neto et al. (Orgs.). **Pontos e contrapontos da política educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**. V. 35, n. 124, p. 43-55. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0435124.pdf>>. Acesso em: 6 fev. 2017.

PORTAL BRASIL. **Cidadania e Justiça**: Brasil avança em políticas de inclusão para minorias. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2014/06/brasil-avanca-em-politicas-de-inclusao-para-minorias>>. Acesso em: 5 fev. 2017.

SAMPAIO, G. T. Clementino; OLIVEIRA, R. Portela de. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. V. 31, n. 3, p. 511-530 set./dez. 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/60121/37016>>. Acesso em: 7 fev. 2017.

SARMENTO, George. **Igualdade de oportunidades e política de cotas**. Jusbrasil. Disponível em: <<https://georgesarmento.jusbrasil.com.br/artigos/121941977/igualdade-de-oportunidades-e-politica-de-cotas>>. Acesso em: 4 fev. 2017.



AS POLÍTICAS PÚBLICAS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ESTÃO INTERLIGADAS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Mirian Azevedo Rodrigues (URI – Campus Frederico Westphalen)
mirian@uri.edu.br

Neusa Maria John Scheid (URI – Campus Frederico Westphalen)
scheid.neusa@gmail.com

Jéssica Freitas Avrela (URI – Campus Frederico Westphalen)
jehavrella@hotmail.com

Renato Gruenevald Kreitmeier (URI – Campus Frederico Westphalen)
renatokreitmeier@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de analisar, como está o contexto político, científico e cultural da problemática ambiental atual, tudo precisa estar interligado para se obter uma sociedade comprometida na construção de uma, democracia justa e ecologicamente sustentável. A pesquisa foi realizada através de um estudo bibliográfico. É dever político e do cidadão a questão da responsabilidade com a educação ambiental, com os recursos naturais que são oferecidos pela natureza. É preciso que se preserve e se conserve o meio ambiente, estando na hora de cada “ser” assumir a sua responsabilidade fazendo a sua parte. Concluímos que o tema da educação ambiental, deve ser ministrado por diferentes áreas do conhecimento, pois é interdisciplinar e imprescindível para tentar estabelecer uma nova aliança entre a humanidade e a natureza.

Palavras-chave: Políticas públicas. Educação ambiental. Conservação do meio ambiente.

INTRODUÇÃO

“A política é a arte de unir os homens entre si para estabelecer vida social comum, cultivá-la e conservá-la” (Johannes Althusius, 1603).

A educação ambiental está relacionada com o desenvolvimento sustentável, porque tem como finalidade encontrar uma forma de desenvolvimento que atenda às necessidades do presente sem comprometer as próximas gerações, de suprirem suas próprias necessidades. A educação ambiental tem a ver com todo o processo de preservação do patrimônio ambiental, com soluções limpas e sustentáveis.

O homem necessita uma mudança de paradigma, com a sua relação com o meio ambiente e seu uso, o consumo imposto pelos padrões de vida moderna, estão terminando com os recursos naturais sem mesmo que o homem perceba.

A política deve ser entendida como um conjunto de procedimentos que expressam relações de poder. As políticas públicas constituem um elemento comum da política e das decisões do governo e da oposição. Desse modo, a política pode ser considerada como a busca pelo estabelecimento de políticas públicas sobre determinados temas, ou de influenciá-las. Por sua vez, parte fundamental das atividades do governo refere ao projeto, gestão avaliação das políticas públicas. (LAHERA, 2004, p.7).

POLÍTICAS PÚBLICAS

“A educação ambiental como educação política está comprometida com a ampliação da cidadania, da liberdade, da autonomia e da intervenção direta dos cidadãos e das cidadãs na busca de soluções e alternativas que permitam a convivência digna e voltada para o bem comum”. (REIGOTA, 2014, p. 13).

Segundo (SHIROMA 2004, p.9), “compreender o sentido de uma política pública reclamaria transcender sua esfera específica e entender o significado do projeto social, a educação se redefina seu perfil reprodutor inovador da sociedade”.

A política, também pode ser vista como um conjunto de interações que visam atingir determinado objetivo está em toda parte, seja na arte, nos jogos amorosos, nas relações de trabalho, fazem presente no nosso cotidiano.

É de extrema importância compreender o conjunto de poderes e a função de cada um, pois a política está inserida em todos os aspectos da vida humana. É necessário que a política seja compreendida pelo homem comum, por que além de compreender e preciso interagir, cobrar e fiscalizar os políticos que representam o povo, eles precisam fazer por merecer a confiança concedida pelo voto de cada cidadão.

É importante compreender-se que o conceito de políticas públicas inclui tanto temas do governo, como do Estado. Também é possível considerar políticas de Estado aquelas que envolvem o conjunto dos poderes do Estado (Executivo, Legislativo e Judiciário) em seu projeto de execução. (LAHERA, 2004, p. 10).

A política, não só está presente em nossa vida, como também fazemos parte integrante dela, por isso precisamos compreender e saber o que cada modelo de democracia faz, qual e sua função. É preciso participar saber buscar e principalmente cobrar nossos direitos, Educação, Saúde, Segurança, são os direitos mínimos para uma vida de qualidade.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Melchior (2003) ressalta que a qualificação da educação fica evidente quando transformações eficazes acontecem na sala de aula e não apenas no papel, através de políticas educacionais, leis e projetos, pois são os professores e os gestores dos sistemas educativos que implementam os projetos de mudança.

É necessário repensarmos a educação em termos de formação humana e, para tal, é importante repensarmos as políticas educacionais a partir de uma visão ampla de educação, buscando uma nova forma de estabelecer relações entre escola, comunidade, sociedade civil, poder público, enfim entre todos os espaços sociais. (ASSUMPÇÃO, 2010, p.151).

Política educacional é definida por Azevedo (1999) como fração das políticas públicas, atendendo, com efeito, a um determinado setor do todo: a educação. Portanto, o ciclo de políticas definido por Ball e Bowe (2000) consiste numa abordagem ou maneira que os mesmos encontraram para estudar e entender os programas, as políticas educacionais existentes e suas interfaces.

As questões ambientais são bem preocupantes, pois são geradas toneladas de lixo diariamente, e também usamos discriminadamente os recursos naturais, usamos como se não tivesse fim, a falta de responsabilidade do ser humano com o ambiente onde vive é um descaso que preocupa, todos sabem que a questão ambiente precisa de medida urgente, mas ficam adiando tudo para o futuro, precisamos da natureza para a sobrevivência da humanidade.

A educação ambiental precisa ser levada e trabalhada mais a sério, pois somos seres que dependemos da natureza, precisa ser um processo de preservação ambiental, ter uma convivência em harmonia com o todo do universo, pois só assim vamos conseguir preservar nossos recursos naturais para as futuras gerações e manter a vida na terra.

É dever de cada cidadão contribuir para a transformação da sociedade, trabalhando para a construção de um ambiente saudável, proporcionando melhor qualidade de vida para si e para as gerações futuras. (VERAS, 2006).

Como a educação ambiental propõe a noção de responsabilidade, não só com o planeta e a comunidade, mas também consigo próprio, a auto avaliação, constante e processual, é um dos momentos pedagógico que mais se aproxima da perspectiva da educação ambiental como educação política. (REIGOTA, 2014, p. 76).



“Todas as reflexões convergem na ótica de que a prática da sustentabilidade é uma tarefa que depende de todos. Não está circunscrita a um setor social, um agente econômico, uma instituição governamental ou uma nação”. (CORBELLINI, 2006, p.7).

“A destruição do patrimônio ecológico brasileiro precisa ser vista como consequência de procedimentos políticos e econômicos. Ao estudar esses problemas, não se pode omitir a importância do poder político e a participação da coletividade nesse processo”. (MOREIRA, 2001, p.75).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Os problemas ambientais foram criados por homens e mulheres e deles virão às soluções. Estas não serão obras de gênios, de políticos ou tecnocratas, mas sim de cidadãos e cidadãs”. (REIGOTA, 2014, p. 19).

As políticas precisam auxiliar nesse processo de “educar o Humano”, a educação ambiental, deve ter início dos anos iniciais se prolongando por toda a vida, preservar não é uma tarefa fácil, mais é preciso que seja realizada diariamente em nossa casa no ambiente onde vivemos. A Política poderia ajudar com recursos e incentivar a educação ambiental de uma forma mais precisa, dando assim prioridade a preservação da natureza.

Portanto a educação ambiental depende de todos nós, é necessário olhar e pensar as questões ambientais com responsabilidade, envolver a política, educação, comunidade, cada um com a sua responsabilidade de preservar a natureza.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, José de Antulio. **A formação de técnicos agropecuários em alternância**. São Paulo, 1999. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 1999

ASSUMPÇÃO, Eracilda de. **Planos Municipais de Educação – O Momento da Avaliação**. Políticas de formação docente: contextos e interfaces / Org. Edite Maria Sudbrack, Luci Mary Duso Pacheco. – Frederico Westphalen: Ed. URI, 2010.

BALL, S. J.; BOWE, R, Subject Departments and the Implementation of National Curriculum Policy: An Overview of the Issues. **Journal of Curriculum Studies**, v.24, n.2, p.97-115, 2000.

CORBELLINI, Marcos Antonio. **Conhecimento, sustentabilidade e desenvolvimento regional**/ organização: Rejane Penna, Anna Maria Machado Toaldo, Sydney Sabedot.- Canoas: Unilaselle, 2006.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. São Paulo: Gaia, 2000.

JOHANNES, Althusius. **Politica Methodice Digesta Herborn, 1603**. Cfr. trad. cast. de Primitivo Mariño, Juan Altusio, La Política Metodicamente Concebida e Ilustrada con Ejemplos Sagrados y Profanos, apresentação de Antonio Truyol y Serra, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1990.

LAHERA, Eugenio Parada. **Fondo de Cultura Económica Carretera Picacho Ajusco 227**; 14200 México, D.F., Chile S.A. Paseo Bulnes 152, Santiago, Chile – 2004.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional**/ Eneida Oto Shiroma, Maria Célia Marcondes de Moraes, Olin- da Evangelista – Rio de Janeiro: DP&A, 2004, 3ª edição.

REIGOTA, M. Marcos. **O que é educação ambiental**/ Marcos Reigota, São Paulo: Brasiliense, 2014.

MOREIRA, Antônio Carlos. **Caminhos a serem construídos para uma sociedade sustentável**/ Construindo a sustentabilidade: uma perspectiva para o desenvolvimento regional./ organizado por Airton Fontana.- São Miguel do Oeste: McLee, 2001.



MELCHIOR, Maria Celina. **Da avaliação dos saberes à construção de competências**. Porto Alegre: Premier, 2003.

VERAS, Eliana da Conceição Rodrigues. **Educação Ambiental e Políticas Públicas**/ Ethos & Episteme – Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB-Ano II, Volume III – Janeiro – Junho de 2006.



AVALIAR EM BUSCA DA QUALIDADE

Andreliza Cristina de Souza (UFSCar)
andrelizacsouza@gmail.com

RESUMO

Entendemos que todos aqueles envolvidos com a educação devem estar atentos para a questão da qualidade x avaliação, temática que vem encontrando eco na literatura atual e que possui grande relevância para o contexto educacional. Neste trabalho iremos discutir a relação existente entre qualidade da educação e avaliação da aprendizagem, e como uma prática docente consciente pode contribuir nesse processo. Assim, iremos tratar da qualidade, termo difícil de mensurar, mas que necessita de maiores aproximações para sua compreensão no contexto da educação. A seguir abordaremos a reflexão sobre a relação entre qualidade e avaliação da aprendizagem. Esperamos que as discussões aqui realizadas contribuam para a realização de avaliações mais conscientes e para uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Qualidade. Educação.

INTRODUÇÃO

A educação escolar oferecida em instituições de ensino cumpre um papel de destaque na vida das crianças e jovens marcando sua trajetória. Isso leva a observar a importância que as escolas têm na formação de cidadãos, e, junto desta preocupação sobrepõe-se a concepção de educação, de ensino que cada instituição possui, bem como os objetivos que orientam o processo educacional, pois estes visam formar cidadãos para determinados tipos de sociedade, uma vez que esses princípios são estabelecidos ao longo da trajetória histórica, política e cultural.

Na discussão sobre educação uma questão que se apresenta de forma muito incisiva e recorrente é a qualidade da educação. Muito se tem falado sobre qualidade, terminologia em voga nos últimos anos no que tange a educação.

Mas qual a relação entre o processo de ensino-avaliação-aprendizagem e qualidade da educação? Tal questionamento originara a discussão apresentada neste estudo, que objetiva refletir sobre as relações possíveis entre qualidade da educação e a avaliação da/para a aprendizagem. Entendemos que as discussões aqui propostas permitirão uma maior reflexão sobre o papel ativo que os professores possuem na relação entre avaliação e qualidade da educação.

EM BUSCA DE UMA DEFINIÇÃO DE QUALIDADE

Nos estudos atuais relacionados à qualidade um dos maiores desafios é definir o termo com precisão, uma vez que o conceito de qualidade é polissêmico e assume diferentes significados em diferentes contextos.

Campos (2000) afirma que o consenso sobre o que é qualidade será sempre provisório, um consenso socialmente construído, uma vez que o contexto onde o termo é utilizado fundamenta-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades que, além de construídos historicamente, é resultado das negociações e revisões presentes na sociedade democrática. É importante destacar que para explicitar o conceito de qualidade é preciso ter clareza política do que a educação representa, estar certo de qual escola se quer, qual sociedade se busca construir.

Um aspecto importante relacionado ao termo qualidade é que ele é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, pois os critérios de qualidade que conhecíamos já não são suficientes para atender as demandas atuais. Para Dourado e Oliveira (2009, p. 203-204) a extensão do conceito está vinculado ao processo histórico, pois, tomando como referencia o momento atual a compreensão da qualidade está ligada aos “embates e visões de mundo [que] se apresentam no cenário atual de reforma do Estado, de rediscussão dos marcos da educação – como direito social e como mercadoria –, entre outros”.

A qualidade envolve questões macroestruturais e exige a participação da sociedade para que seja atendida em sua complexidade e abrangência, trazendo para si as múltiplas variáveis envolvidas. Esta não deve ser delimitada considerando dados isolados, pois a qualidade é um processo que perpassa a dinâmica escolar, não deixando de considerar as dimensões extraescolares que permeiam a temática (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

Nesse sentido compreendemos que para que haja qualidade devem ser consideradas questões relacionadas à dinâmica pedagógica, processos de ensino aprendizagem, currículos, avaliação e políticas educacionais.

Assim sendo, a abrangência do termo perpassa desde questões político-sociais como a expansão de oportunidades educacionais até a aprendizagem dos alunos e sua formação para a cidadania e para o mundo do trabalho. A discussão sobre qualidade da educação não deve ficar restrita aos documentos e pesquisadores, mas deve transpor os limites teóricos e chegar até a escola, aos professores e envolvidos com a educação. Conforme discutido aqui, a qualidade da educação possui diversas faces, que quando bem compreendidas e exploradas proporcionam benefícios a todos.

Portanto, cabe agora sistematizar este estudo para compreender de forma mais profunda um dos elementos que permeiam a qualidade, que é o papel da avaliação da aprendizagem nesse processo.

QUALIDADE X AVALIAÇÃO: UMA RELAÇÃO INDISSOCIÁVEL

Diante das dimensões do fenômeno avaliativo, de sua polissemia, de seu avanço em diversos espaços no campo educativo, e apesar dos esforços de muitos autores em definir o que é avaliação, esta não é uma tarefa fácil. Brandalise (2010) expressa que avaliar é conhecer um objeto, uma realidade ou um sujeito, pois para se realizar uma avaliação é necessário investigar, diagnosticar o objeto ou o sujeito avaliado, observar suas características principais, e reconhecer os sentidos e significados oriundos dos processos avaliativos.

Dias Sobrinho (2003) argumenta que a avaliação se assume como uma política, possuidora de sentido ético, com interesse público e que “se desenvolve no interior das dinâmicas contraditórias da vida social. A ética, sendo a fundadora do sujeito, assegura também a subjetividade do outro; reconhece a alteridade; realiza-se, portanto, num meio social e intersubjetivo” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 27).

Para Leite (2005) a avaliação educacional tem seu foco na aprendizagem de sujeitos que estão submetidos a situações que contemplem a aquisição de novos conhecimentos e refere-se à análise do desempenho desses sujeitos em momentos diversos, sejam eles durante, após o processo ou regularmente. A autora ainda lembra que as avaliações referentes a currículos, ensino, curso, também se encontram no rol da avaliação da aprendizagem.

A qualidade foi uma das maiores preocupações na década de 1990, o que impulsionou a implantação diversos sistemas de avaliação em larga escala no Brasil. Estas avaliações tiveram e tem como objetivo regular a qualidade do ensino oferecido. Elas coletam informações sob diversos aspectos que servem para uso dos educadores e gestores. Depois de tabuladas, essas informações geram dados sobre aproveitamento escolar, condições de funcionamento, gestão escolar, comparação entre disciplinas, escolas, regiões e estados, entre outros.

Gusmão (2013) destaca que há um forte predomínio sobre a visão de qualidade da educação que atualmente está ligado diretamente aos resultados de tais provas, “centrado nos supostos ganhos econômicos que a educação de qualidade pode trazer para os indivíduos e para a nação” (GUSMÃO, 2013, p. 308).

Uma avaliação pautada nos princípios democráticos, que visa a aprendizagem do aluno acima da atribuição de valores por seus acertos, busca a qualidade da educação uma vez que está transformando a vida deste aluno. Muitos são os autores que repetem incansavelmente que a avaliação não se encerra nela mesma, na espera que os educadores utilizem estes resultados não só para verificar a aprendizagem de seus alunos, mas para traçar



um mapa das ações futuras para recuperar as aprendizagens, repensar suas ações enquanto professor reflexivo, repensar o planejamento, aprimorar metodologias, para tornar a educação um ato de cidadania.

É nessa perspectiva que diversos estudos vêm estabelecendo uma estreita relação entre avaliação e qualidade, pois ao utilizar os resultados obtidos com a avaliação para melhorar a educação estamos agindo em pelo menos um dos quesitos necessários para a elevação da qualidade da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: AVALIAÇÕES MAIS CONSCIENTES PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Para que seja possível perceber uma melhoria na qualidade da educação é fundamental que o professor tenha uma formação sólida, que lhe forneça subsídios para compreender a criança como ser biológico, psicológico e social, assim como é fundamental uma equipe pedagógica que além dessa compreensão tenha como marcas principais uma visão política da escola, do ensino e do currículo.

Nesse sentido, um professor com boa formação inicial, capacitação profissional durante a carreira, uma formação capaz de torná-lo consciente de seu papel na vida dos alunos e na sociedade e ciente de sua importância política e condições de adequadas de trabalho fará com que melhore a qualidade de sua atuação. Assim, a formação e a conscientização política de seu papel fará com que a prática docente seja mais coerente com os princípios da emancipação e transformará o processo de ensino aprendizagem, e com ele a avaliação.

Isso implica em modificar a concepção de educação assentada na transmissão de conhecimento para uma educação transformadora, libertadora. Gusmão (2013) destaca sua opinião dizendo a questão da educação democrática não se trata de apenas melhorar a qualidade da educação, mas edificar outro modelo de educação, centrado nas necessidades dos sujeitos da educação e não exclusivamente nas exigências mercadológicas.

REFERÊNCIAS

BRANDALISE, M. Â. T. **Autoavaliação de escolas**: alinhavando sentidos, produzindo significados. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

CAMPOS, M. M. A Qualidade da educação em debate. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, n. 22, dez. 2000.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DOURADO, L. F; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, ago. 2009.

GUSMAO, J. B. A construção da noção de qualidade da educação. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, jun. 2013.

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



CONSELHOS ESCOLARES: ESPAÇO DE REPRESENTAÇÃO PARTICIPATIVA

Ana Paula da Motta (Unoesc)
anapauladamotta@gmail.com

RESUMO

O texto tem por objetivo contribuir com os estudos referente aos Conselhos Escolares e a sua representação participativa em escolas públicas. Trata-se de um estudo qualitativo exploratório desenvolvido mediante revisão de literatura e análise documental. Os resultados obtidos demonstram que os Conselhos Escolares são espaços de representação participativa, porém necessitam de algumas condições para que a atuação de seus membros represente a coletividade e não mais os interesses individualizados.

Palavras-chave: Conselhos escolares. Representação. Participação.

INTRODUÇÃO


A escola pública tem para com os diferentes níveis e modalidades de ensino a função social de auxiliar o cidadão quanto as suas atitudes, valores e aquisição do conhecimento historicamente sistematizado que o torne ético, crítico, solidário e participativo. Desta forma, a escola não apenas contribui para a democratização da sociedade, mas também é um lugar privilegiado ao exercício da democracia participativa e de uma cidadania consciente e comprometida com os interesses da maioria.

A gestão democrática é entendida aqui como a representação participativa dos segmentos da comunidade escolar (pais, professores, estudantes e funcionários) na organização, construção e avaliação do projeto pedagógico, na administração dos recursos e nos processos decisórios da escola. A participação será efetiva se os agentes que compõem a comunidade escolar estiverem engajados na defesa de uma escola democrática que tenha entre seus objetivos, a construção de um projeto de transformação do sistema vigente. Quanto maior a participação, maiores serão as possibilidades de acerto nas decisões a serem tomadas e efetivadas na escola.

CONSELHOS ESCOLARES: ESPAÇO DE REPRESENTAÇÃO PARTICIPATIVA

Os princípios que norteiam a educação escolar estão contidos na Constituição Federal de 1988, em seu art. 206, e reforçados no art. 3º da Lei n. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB). A LDB concede a escola autonomia para experienciar a gestão participativa em seu art. 15, onde cita que “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”, e no art. 14, quando afirma da “[...] participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. Cabe lembrar ainda, que o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado como Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelece objetivos e prioridades que orientarão as políticas públicas de educação no período de dez anos (2014 – 2024), destacando a meta 19 que versa sobre a gestão democrática da educação.

A reivindicação de ampliação de espaços institucionais de participação e deliberação junto aos órgãos governamentais faz parte das lutas políticas pela democratização da sociedade. Surge então os Conselhos Escolares que, segundo o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, “o uso da expressão Conselho de Escola encontraria seu antecedente na experiência dos conselhos de fábrica, na experiência autogestionária dos movimentos socializantes do início do século XX [...], que situavam o poder de decisão nas corporações que o constituíam” (BRASIL, 2004a. p. 36). No âmbito escolar, os conselhos têm um significado próprio, inerente à escola, ou seja, “os conselhos escolares se constituem na própria expressão da escola, como seu instrumento de tomada de decisão. [...] Representa a própria escola, sendo a expressão e o veículo do poder da cidadania, da comunidade a quem a escola efetivamente pertence” (BRASIL, 2004b. p. 34).



A organização dos Conselhos Escolares e de toda a comunidade escolar para participar e fazer valer os seus direitos e deveres, democraticamente discutidos e definidos, é um exercício de democracia participativa. Assim, a escola pública contribui para afirmar os interesses coletivos através destes espaços que são instrumentos de expressão, representação e participação da população. Eles foram criados para atender as necessidades das comunidades escolar e local participando da gestão escolar de maneira coletiva e democrática. Para tanto, uma das características mais relevantes deste é o fato de que, embora seja integrante da estrutura de gestão da escola, não fala pelo governo, mas fala ao governo, em nome da comunidade escolar. Assim, o colegiado possui as funções deliberativa, consultiva, fiscalizadora, mobilizadora e pedagógica.

Observando o cumprimento do princípio de gestão democrática na realidade das escolas, percebe-se avanços alcançados pelas comunidades escolares, porém, quando se reflete enfaticamente sobre sua execução na prática, outros desafios ainda existem para que se torne efetiva esta experiência de construção. No entanto, há algumas condições que devem ser garantidas quando da criação dos Conselhos Escolares para que efetivamente estes estejam a favor de uma gestão democrática na escola.

A primeira condição é a participação de todos os segmentos da comunidade nas decisões da escola. Esta participação não é somente a representação de corpo presente de um indivíduo em um conselho. É aquela participação onde cada representante eleito irá expor o que o segmento que o elegeu está pensando sobre a escola, o que precisa melhorar, o que deve ser feito para atingir os objetivos, enfim, é o momento em que cada conselheiro irá representar com voz e vez o segmento que o elegeu.

A segunda é a formação e fortalecimento deste órgão colegiado. De nada adianta termos um Conselho Escolar bem organizado representativamente, se por falta de conhecimento sobre a sua função e o que ele significa no ambiente escolar, as contribuições ficarem restritas ou aleatórias. Assim, a participação dos conselheiros em formações e capacitações se tornam necessárias para aperfeiçoar a sua atuação junto à escola.

A terceira condição diz respeito às reuniões com vistas às decisões a serem tomadas sobre a escola. Para isso, o Conselho Escolar precisa ser e estar ativo, se reunir com frequência, conhecer a realidade da escola, os conselheiros precisam ouvir o segmento que representam para conhecer e entender o que está fluindo satisfatoriamente e o que precisa melhorar. Estas reuniões precisam ter pautas bem definidas, que não fiquem restritas somente em decisões ou resolução de problemáticas. Tem que haver um equilíbrio entre os assuntos, inclusive leituras e conversação sobre os vários assuntos educacionais, envolvendo a escola e a educação em âmbito geral.

E a quarta é ouvir a comunidade, uma vez que os conselhos envolvem a representação dos diversos segmentos da comunidade escolar e local, e este representante eleito deve falar em nome do coletivo que representa. Porém, o que vemos são conselheiros expondo situações, dando sugestões, criticando levando em conta a sua posição individual, esquecendo-se de ouvir, defender, sugerir ou tomar decisões que levam em conta o segmento a que pertence. Para que haja a verdadeira democracia, os representantes devem ouvir os seus segmentos, agir em prol do coletivo e jamais em prol do individual. Para tanto, a representação será ideal quando o conselheiro conseguir se articular de forma satisfatória com o segmento a que representa. Conforme destaca Gohn, os conselhos

são dotados de potencial de transformação política. Se efetivamente representativos, poderão imprimir novo formato às políticas sociais, pois se relacionam com o processo de formação das políticas e tomada de decisões. Com os conselhos, gera-se uma nova institucionalidade pública, pois criam uma nova esfera social-pública ou pública não estatal. Trata-se de um novo padrão de relações entre Estado e sociedade, porque viabilizam a participação de segmentos sociais na formulação de políticas sociais e possibilitam à população o acesso aos espaços em que se tomam as decisões políticas. (GOHN, 2011, pg. 354)

Então, não basta apenas criar os Conselhos Escolares, é preciso capacitá-los, fortalecê-los, promover reuniões periódicas, enfim, haver um conjunto de ações para que a verdadeira democracia representativa aconteça.



Os membros dos órgãos colegiados ou instâncias deliberativas precisam se envolver, participar, agir e representar efetivamente o coletivo que o elegeu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Conselhos Escolares são espaços de debates, conhecimentos, tomadas de decisões e deliberações. Os membros que os compõe passam por um processo democrático de escolha: a eleição. Ao serem eleitos e tornarem-se representantes de seus pares, possuem a responsabilidade de ouvi-los, esclarecer dúvidas, articular discussões que visam uma melhoria do processo educacional na escola a que pertencem. Eles representam a coletividade e não mais os interesses individualizados. Conforme Tonet (2005, p. 289), “[...], representar é estar no lugar de, falar por e agir por. É também o que confere autoridade à pessoa do representante que se torna portador da multiplicidade dos representados, desde que estes tenham formado uma unidade por consentimento, unidade figurada pelo representante.”

Infelizmente o que se apresenta são sujeitos que operam em prol de interesses distintos, sendo que alguns procuram defender interesses particularizados, denotando uma atuação restrita e outros, buscam coletivamente, melhorias para a educação por meio de contato com seus pares, bem como com a comunidade onde a escola está inserida, ou até mesmo junto a administração pública, quanto a alguma reivindicação. A partir deste breve ensaio, deixa-se alguns questionamentos para futuras abordagens: quando nos propomos a estudar os conselhos escolares, de que representação estamos falando? Quem é o sujeito que está representando? Para qual sujeito se está representando? Como e o que representa?

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 abr. 2017.

_____. **Conselho Escolar: uma estratégia de gestão democrática da educação pública (Introdução)**. In: _____. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Brasília – DF: MEC/SEB, 2004a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_gen.pdf. Acesso em: 23 abr. 2017.

_____. **Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania (Caderno 1)**. In: _____. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Brasília – DF: MEC/SEB, 2004b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad1.pdf. Acesso em: 23 abr. 2017.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Universidade Estadual de Campinas/ Universidade Nove de Julho. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 47, maio-agos. 2011.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Editora Unijuí, 2005. 256p. Coleção fronteiras da educação.



CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DISCUTINDO O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Alessandra Luíse Nienkotter (Udesc)
aluisenk@gmail.com
Geovana Mendonça Lunardi Mendes (Udesc)
geolunardi@gmail.com
Yasmin Ramos Pires (Udesc)
yasminpires@hotmail.com
Letícia Bernardes Ignacio (Udesc)
leticia-bignacio@hotmail.com

RESUMO

A pesquisa ora apresentada fez parte do projeto em rede intitulado “Escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas, práticas e avaliação da aprendizagem”. O projeto teve como objetivo examinar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, a sala regular de ensino e no AEE. O recorte objetivou investigar as práticas curriculares dos professores e alunos com deficiência intelectual no espaço do AEE. A metodologia deste trabalho foi de natureza qualitativa e utilizou-se do estudo de caso. O resultado da pesquisa mostrou práticas curriculares que enfatizam um currículo voltado para o reforço das disciplinas escolares, práticas infantilizadas e oferecendo mais das mesmas atividades aos alunos.

Palavras-chave: Práticas curriculares. Educação especial. Currículo.

INTRODUÇÃO

As disciplinas e conhecimentos da escola definem qual o seu propósito e o que é visto como responsabilidade do sistema educacional transmitir aos alunos, tanto do ensino regular quanto na educação especial. Há vários aspectos que são pensados na construção dos currículos e na organização metodológica da prática docente, e o que é ensinado e como é ensinado, é reflexo disso. No ensino de alunos com deficiência intelectual,

Embora os profissionais envolvidos demonstrem preocupação com a aprendizagem dos alunos com históricos de deficiência mental são pouco expressivos os avanços nas práticas pedagógicas que conduzam a uma efetiva apropriação do conhecimento. São frequentes, então, os questionamentos sobre o que e como ensinar alunos com deficiência mental, tanto na escola regular como no espaço de atendimento educacional especializado. (FERRI; HOSTINS, 2006).

Neste sentido, o Atendimento Educacional Especializado é um espaço de análise para entender os processos de construção de conhecimento nesse espaço. Ele é um serviço da Educação Especial que deve complementar e suplementar a formação dos alunos público-alvo da Educação Especial, oferecendo serviços, disponibilizando materiais e recursos para a melhor aprendizagem dos sujeitos. Trata-se de um serviço que se concretizou no âmbito das legislações por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

A fim de proporcionar o AEE para os alunos com deficiência intelectual, o Ministério da Educação oferece materiais para orientar os professores que trabalham com esses alunos. Um dos materiais afirma que o objetivo do trabalho com os alunos com deficiência intelectual deve “[...] propiciar condições e liberdade para que o aluno com deficiência mental possa construir a sua inteligência, dentro do quadro de recursos intelectuais que lhe é disponível, tornando-se agente capaz de produzir significado/conhecimento.” (BRASIL, 2006, p. 21).

Diferente do que algumas práticas curriculares vêm apresentando, o AEE não deve servir como reforço, nem como ambiente em que se ofereça atividades infantilizadas para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Neste sentido, discutir currículo na educação especial é imprescindível para ampliar a discussão no espaço do AEE, entendendo que não é previsto, diferente da instituição escolar com seu currículo prescrito, um currículo próprio para esse espaço. Por isso, a hierarquização do conhecimento fica a cargo do professor da Educa-



ção Especial, que deve selecionar os conhecimentos e serviços que devem ser oferecidos aos alunos, em específico nesta pesquisa, os alunos com deficiência intelectual.

A escolha dos alunos com deficiência intelectual foi realizada por conta do projeto da qual esta pesquisa esteve inserida como recorte. Internacionalmente, quem classifica a deficiência intelectual é a AAIDD (2006 apud PLETSCH, p. 20), que entende a deficiência intelectual

[...] é concebida como uma incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expressa nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade.

A associação passou a utilizar o termo deficiência intelectual com a mesma definição concebida pelo termo deficiência mental, que era o apropriado anteriormente. A deficiência intelectual passa, de um termo relacionado a uma questão de medida (o quanto a pessoa é inteligente) para uma definição que também leva em conta a visão social da deficiência.

Na sequência do texto, as pesquisadoras apresentam as práticas curriculares que estiveram em evidência ao longo do estudo, bem como as considerações sobre currículo na Educação Especial e a necessidade de se ter pesquisas preocupadas com a seleção e organização dos conhecimentos para os alunos público-alvo da Educação Especial.

DESENVOLVIMENTO

No decorrer do processo de análise dos dados, após realizado o Estudo de Caso, as pesquisadoras se depararam com algumas práticas que se assemelhavam uma das outras, independente do contexto em que estas estavam sendo praticadas. A essas práticas, as autoras intitularam três das que ficaram em maior evidência: a) práticas curriculares oferecendo “mais do mesmo” ao aluno – ou seja, as mesmas atividades da sala de aula regular, b) práticas curriculares que indicam reforço das atividades da sala de aula regular (um currículo da emergência) e c) práticas curriculares infantilizando os conhecimentos para os alunos com deficiência intelectual. É importante salientar que não foi objetivo desta pesquisa julgar o trabalho das professoras da Educação Especial, que por vezes não tem acesso aos materiais que são necessários para realizar outros tipos de atividades com os alunos (precarização do AEE, por exemplo).

Para as autoras, oferecer mais do mesmo significa fazer predominar no espaço do AEE, a forma escolar predominante da sala de aula regular, ou seja: mesmas disciplinas, mesmos conteúdos, mesmas atividades. Essa forma escolar parece incidir no AEE sem a percepção do professor, que, por conta da alta carga horária a ser cumprida nas instituições, do pouco tempo de planejamento e da formação disponibilizada a eles, procura oferecer ao aluno com deficiência intelectual propostas que lhe deem condições de adquirir certa autonomia no espaço escolar.

Na discussão do currículo evidenciando um reforço escolar no AEE, as autoras analisam práticas que deveriam ser destinadas a outros professores, porém, acabam ficando com a responsabilidade para si para conseguir realizar as tarefas com os alunos. Por exemplo, numa situação de um trabalho de Língua Portuguesa, a professora da Educação Especial acabava por utilizar o espaço do AEE para auxiliar o aluno na preparação do trabalho.

Sobre as práticas curriculares indicando a infantilização do conhecimento para o aluno com deficiência intelectual, foram observadas por meio das tentativas de propostas com foco na deficiência do aluno, no caso, na deficiência intelectual. As propostas oferecidas geralmente se mantinham no recortar, colar e pintar. Não era exigido do aluno, nessa situação, nenhuma situação desafio para que pudesse ter acesso a algum novo conhecimento. Oferecer atividades infantilizadas aos alunos com deficiência intelectual, podem agravar o quadro do aluno, tornando-o incapaz de realizar outras atividades e de ter autonomia no seu cotidiano.



CONCLUSÃO

Os resultados da pesquisa apresentados indicam que a discussão do currículo no Atendimento Educacional Especializado precisa estar sempre em constante análise, para que os planejamentos e as propostas não sejam realizados de maneira equivocada. A forma escolar predominante por meio de normas, regras, currículo prescrito, sequência e organização das disciplinas, etc., se fez presente na efetivação das práticas curriculares dos professores da Educação Especial no espaço do AEE. Além disso, os dados revelam a necessidade de uma análise cada vez mais apurada dos alunos com deficiência intelectual e os conhecimentos que estes estão tendo acesso no espaço escolar. A sala de aula regular, os ambientes de socialização, bem como o AEE, são espaços que o aluno está constantemente construindo conceitos e novas formas de aprender. Em outras palavras, são espaços que também devem ser observados por professores e pesquisadoras para que possam aprimorar as atividades que são oferecidas aos alunos com deficiência intelectual, oferecendo novos desafios potencializando e adquirindo novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL. Retardo mental – definição, classificação e apoios. Tradução Magda França Lopes. 10. Ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Egler (Orgs.). **Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a deficiência mental**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, SEESP, 2008.

FERRI, Cássia, HOSTINS, Regina Célia Linhares. **Currículo e Diferença**: processos de seleção e organização de conhecimentos para atendimento educacional de alunos com histórico de deficiência mental. Univali, 2006.

PLESTCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau, Edur, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Tradução Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.



EDUCAÇÃO, CINEMA E DIFERENÇA: APROXIMAÇÕES ENTRE A LEI 13.006/14 E A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA

Daniela da Silva (Unochapecó)
danidasilva@unochapeco.edu.br
Tania Mara Zancanaro Pieczkowski (Unochapecó)
taniazp@unochapeco.edu.br

RESUMO

A pesquisa objetiva analisar de que modo a temática da diversidade, como princípio formativo, prevista na Proposta Curricular de Santa Catarina, é abordada por meio do cinema na escola de educação básica. O trabalho evidencia a Lei 13.006/14, que define a exibição obrigatória de cinema nacional nas escolas. Por meio de entrevistas narrativas, serão pesquisados professores para compreender o cotidiano escolar no que se refere ao uso do filme como estratégia pedagógica, além de observações em aulas com projeção de filmes sobre a diversidade. As narrativas serão examinadas pela perspectiva de análise do discurso, com referenciais foucaultianos. O estudo, que resultará na dissertação de mestrado em educação, ainda não é conclusivo, mas nos dá indicativos da importância do cinema na escola.

Palavras-chave: Cinema. Diversidade. Escola de educação básica.

INTRODUÇÃO

O debate em torno da necessidade de pensar o aluno e os processos sociais em um ambiente letrado, mas também simbólico, vêm sendo tratado de forma mais intensa nos últimos anos, devido ao ritmo e à dinâmica que os meios de comunicação - principalmente os audiovisuais - assumiram. À luz dessas discussões e demandas no campo educacional, no ano de 2014 nos deparamos com a criação da Lei 13.006 de 26 de junho, que acrescenta o § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Esta, obriga as escolas de educação básica, a realizarem, mensalmente, sessões de filme nacional. Segundo a Lei, “a exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais” (BRASIL, 2014).

Nesse mesmo ano aconteceu um movimento de atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina, que entre suas bases de política educacional encontram-se o reconhecimento e acolhida da diversidade, como princípio formativo e fundante do currículo escolar, aspecto apontado, em um primeiro momento, “como uma indiscutível questão de direito e de cidadania plena” (SANTA CATARINA, 2014, p. 84). Segundo o documento, a própria concepção da Educação Básica como direito já “vem acompanhada de duas outras dimensões, imprescindíveis para sua realização: a ideia de uma educação comum e a ideia do respeito à diferença”. Em face disso, determinar a diversidade como princípio formativo, resulta em redefinir e impactar “o modo pelo qual a educação e as instituições escolares são significadas, pensadas, organizadas e planejadas” (SANTA CATARINA, 2014, p. 84).

Nesse sentido, a inserção da diversidade como proposta no currículo escolar de Santa Catarina e a obrigatoriedade do uso do cinema nas escolas de educação básica despontam dois movimentos de uma urgência e relevância singular. É possível vislumbrar emergir deste encontro, importantes discussões para o campo da pesquisa em cinema e educação, especialmente pensando como o cinema é capaz de apresentar o debate da diferença na escola.

DESENVOLVIMENTO

O cinema é uma dinâmica reconhecida dentro do processo de ensino-aprendizagem, antes mesmo da revolução causada pela internet, pois as possibilidades de compartilhamento de conteúdo os filmes já figuravam nas salas de aula por meio das fitas VHS. A partir da existência da lei 13.006/14 emergem novos desafios à escola e ao docente que, muitas vezes, já utiliza o cinema em sala de aula e necessita criar estratégias para uma abordagem

que vá ao encontro do Projeto Político Pedagógico da escola. Nessa perspectiva, aponta-se fundante compreender o modo como esta lei reverbera dentro das práticas escolares.

Já a atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina, no que tange à diversidade como princípio formativo

[...] repercute, necessariamente, nos conteúdos, na organização curricular, nos tempos e espaços escolares, no modelo de gestão e avaliação, nos materiais didáticos na formação inicial e continuada, nas relações humanas, no sujeito da educação e no modelo de sociedade que a Escola ajuda a construir (SANTA CATARINA, 2014, p. 84).

Dessa forma, investigar acerca da diversidade implica na necessidade de tensionar o próprio conceito da palavra. Na esteira das discussões de Silva (2014, p. 73-74) é possível refletir se a diversidade, como um princípio formativo, problematiza conceitos como identidade e diferença, pois o autor entende que na perspectiva da diversidade esses termos tendem a ser naturalizados e cristalizados como fatos sociais que devem ser tolerados. Isto posto, o autor nos leva a tensionar a identidade e a diferença por meio de uma pedagogia crítica, ao compreender que este debate possibilita um alargamento acerca das diferenças que constituem nosso mosaico cultural (SILVA, 2014, p. 73).

Nessa perspectiva os filmes são capazes de nos conduzir a construção de um imaginário social, de nos apresentar histórias acerca das tribos que nos cercam, assim como das que não somos capazes de vivenciar e alcançar. Tal como Pires e Silva ancoradas nos estudos de Xavier apontam: o filme é capaz de ser olho que pode nos conduzir a “enxergar mais... talvez menos” (2014). Por conseguinte, o cinema nos conduz a estar sempre diante do outro e das percepções do seu espaço, como se falar acerca do filme estivesse relacionado também a pensar acerca das identidades, da diferença, das fronteiras do nosso tempo.

Veiga-Neto (2005, p. 113) nos lembra que os enunciados capazes de compor um discurso não dizem respeito apenas a um ato de fala ou de uma manifestação psicológica, que encontra-se próxima daquele que fala. O autor aponta que a imersão de um enunciado constitui-se da sua capacidade de manifestar um saber, de ser aceito, repetido e transmitido como tal. Dessa forma, um filme, uma fotografia, um mapa, uma junção de símbolos, podem construir enunciados, sem necessariamente uma verbalização sujeita a regras gramaticais.

Em uma entrevista que Larrosa concedeu ao pesquisador Alfredo Veiga-Neto, no ano de 1995, com o título de “Literatura, experiência e formação”, o autor propõe distinções entre as maneiras de ler, bem como das diferentes funções da leitura, e apresenta a subjetivação e de autogovernamento como ricos processos em prol da liberdade quando ligados a prática da leitura na escola (VEIGA-NETO, 2005, p. 103).

CONSIDERAÇÕES

Mediante as considerações que Larrosa aponta acerca da leitura, parece emergir um interessante campo para a discussão da educação do olhar, ao se tratar do audiovisual, também como possibilidade de subjetivação e autogovernamento quando abordados com criticidade. Uma perspectiva que vai ao encontro especialmente dos estudos de Silva (2014), no qual o autor chama atenção para a importância da escola trabalhar conteúdos e uma didática capaz de tensionar a identidade e a diferença, de maneira a distanciar-se dos binarismos e das ideias cristalizadas. Assim, é possível voltar-se para práticas capazes de colocar os estudantes diante do outro, para inquietar e suscitar reflexões.

Por assim dizer, é inegável que os meios de comunicação estão presentes no cotidiano dos estudantes, dos professores e da própria escola. Da mesma forma, o amplo debate em torno do respeito às diferenças, em prol da diversidade, torna-se necessário frente aos discursos de ódio e preconceito que tem se disseminado. Assim,



compreende-se que é fundamental pensar a escola como um espaço de desconstrução dos discursos homogeneizadores e no qual os estudantes estão em contato com diferentes linguagens, tal como sugerem as medidas supracitadas ao longo deste texto, mas também refletir como os professores recebem e transformam estas leis em práticas educativas.

Considerando que a pesquisa está em andamento, ainda não temos considerações conclusivas, mas indicativos da importância do cinema na escola, especialmente na escolha de filmes que auxiliem os estudantes e professores a construir conhecimentos relativos à identidade, diferença, diversidade, desnaturalizando concepções padronizadoras, normativas e normalizadoras presentes na escola de educação básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Presidência da República**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 27 junho 2014.

PIRES, Maria da Conceição Francisca. SILVA, Sergio Luiz Pereira da. O cinema, a educação e a construção de um imaginário social contemporâneo. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 5, n 127, p. 607-616, abr./jun. 2014. Disponível em: <<https://www.cedes.unicamp.br>>.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.



ENTRE APARÊNCIA E ESSÊNCIA: REGULAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA EM SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO

Aline Bettiolo dos Santos (Unoesc / CNPq/ Capes)
bettiolo@hotmail.com
Elton Luiz Nardi (Unoesc / CNPq / Capes)
elton.nardi@unoesc.edu.br

RESUMO

O trabalho tem por objetivo analisar princípios atinentes à gestão democrática do ensino público da educação básica, identificados em bases normativas dos sistemas municipais de ensino da mesorregião Vale do Itajaí, de Santa Catarina. O estudo é parte de uma pesquisa maior, por meio da qual foram mapeados princípios, espaços e mecanismos de participação em sistemas municipais de ensino de oito estados brasileiros. A partir da focalização dos cinco princípios mais recorrentes nas leis da mesorregião pesquisada, lança questionamentos quanto à concepção de participação naquele contexto social.

Palavras-chave: Bases normativas. Sistemas municipais de ensino. Princípios de gestão democrática.

INTRODUÇÃO

Se, na década de 1980, a sociedade brasileira se mobilizava ante a expectativa da democratização do país após anos de ditadura protagonizada pelo regime militar, na década de 1990 uma perspectiva singular de democratização no âmbito educacional passava, em boa medida, a ser informada pelo projeto político de redefinição do papel do Estado, redefinição esta que, de acordo com a perspectiva da Sociedade de Mont Pèlerin¹, seria o remédio essencial para a reestruturação do capital em tempos de crise (ANDERSON, 2010).

Na esteira dessa redefinição de papel, expressa por meio de reformas, a Educação também foi envolvida, de modo que, na década de 1990, os países latino-americanos foram palco de reformas educacionais, em grande medida resultantes de “[...] processo de indução externa liderado pelos organismos internacionais – principalmente o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento [...]” (KRAWCZYK, 2010, p. 1).

Importa destacar que, de acordo com postulados neoliberais, a democracia deve coadunar com o modo de produção capitalista, motivo pelo qual “[...] os neoliberais têm de impor limites à governança democrática, apoiando-se [...] em instituições não-democráticas e que não prestam contas a ninguém (como o Banco Central norte-americano e o FMI) para tomar as decisões essenciais” (HARVEY, 2011, p. 80).

Atentos a esse contexto, é possível dizer que a ideia da democratização nele contida pode possuir duas faces. Afinal, se à primeira vista sua aparência² é a de que se volta a um novo projeto de sociedade, postulada a maior participação das pessoas, com relações democratizadas, é preciso atentar para a essência dessa ideia de democratização, haja vista a possibilidade de servir à lógica do capital e, por conseguinte, funcional ao projeto neoliberal.

Se, por um lado, o princípio de gestão democrática passa a ser defendido, uma vez que assegurado no art. 206 da Carta de 1988, disposto no art. 3 (inciso VIII) e no art. 14 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), bem como estabelecido no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 - Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014, por outro lado, tais documentos não constituem garantia de efetivação, até mesmo porque sua materialização implica a existência de “[...] condições favoráveis à participação [e] à constituição de espaços e mecanismos institucionalizados [...]” (NARDI; REBELATTO; GAMBA, 2013, p. 171).

De acordo com Paro (2000), há determinadas providências que contribuem para uma estrutura político-administrativa favorável à promoção da participação em processos decisórios da escola, em especial por parte

¹ Grupo de adversários do Estado de bem-estar social, como Friedrich Hayek, Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Eupken, Walter Lipman, entre outros (ANDERSON, 2010).

² Em Kosik (2002) é possível refletir sobre a indissociabilidade dos conceitos de “aparência” e “essência”, presentes no mundo da pseudoconcreticidade.

de seus usuários. Dentre essas providências figuram “[...] processos eletivos para escolha dos dirigentes escolares; conselhos de escola formados pelos vários segmentos da unidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários) [...] grêmio estudantil, associação de pais, professores e funcionários, como fóruns [...]” (p.79).

Podemos considerar, pois, que providências como as elencadas por Paro (2000) podem embalar práticas de gestão democrática no âmbito dos sistemas de ensino, como é o caso dos municípios, elevados à condição de entes da federação, com incumbência de organizar seus sistemas de ensino (art. 11 da LDB) e de definir as “[...] normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades [...]”, segundo dispõe o art. 14 da LDB.

Mais uma vez, notamos um dualismo entre aparência e a essência, pois, ao passo que os municípios passam a deter o papel de protagonistas, o que significa “[...] a possibilidade de [...] estabelecerem e organizarem seus próprios sistemas de ensino [...]”, algo que “[...] concorda com o propósito de efetivar um projeto educacional local, com autonomia e competências próprias [...]” (PANIS, 2011, p. 63), a institucionalização concreta dos sistemas municipais de ensino é atravessada por dificuldades, principalmente de ordem financeira (PANIS, 2011; KRAWCZYK, 2005).³

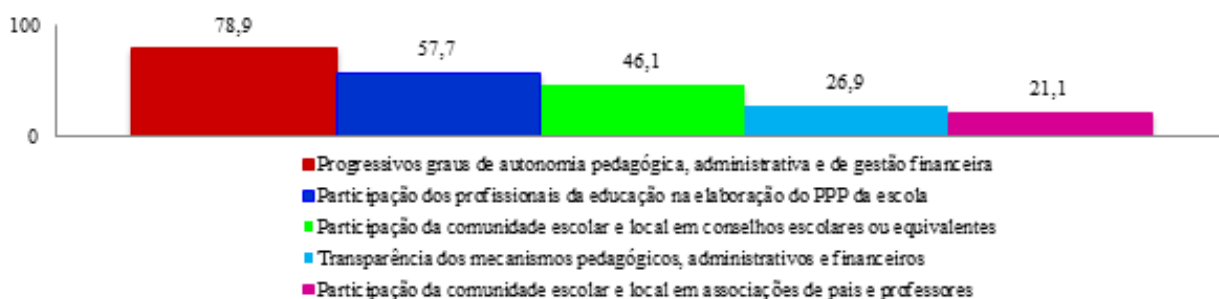
Diante desse contexto, o presente trabalho objetiva tecer uma análise acerca de princípios constantes nas normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, estabelecidas pelos sistemas municipais de ensino da mesorregião catarinense do Vale do Itajaí.⁴ Para tanto, desde uma abordagem crítica de pesquisa, os procedimentos metodológicos compreenderam a sistematização e exame de documentos municipais que dispõem sobre a matéria, dentre os quais figuram necessariamente as leis municipais que institucionalizam os sistemas de ensino na mesorregião.

PRINCÍPIOS PARA UMA DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO NOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO DO VALE DO ITAJAÍ

Com um total de 54 municípios, a mesorregião do Vale do Itajaí conta com 96% dos municípios com sistema municipal de ensino institucionalizado. O maior índice de institucionalização ocorreu três anos após a LDB ter sido promulgada.

No que se refere aos princípios de gestão democrática encontrados nas bases normativas da mesorregião, foram identificados 14 enfoques. Optamos neste trabalho por concentrar nossa atenção nos cinco princípios de maior incidência na legislação municipal examinada, conforme ilustra o Gráfico 1.

Gráfico 1– Percentuais de frequência de princípios de gestão democrática mais recorrentes nas bases normativas dos sistemas municipais de ensino da mesorregião do Vale do Itajaí – Santa Catarina



Fonte: Legislação de municípios de Santa Catarina (2016).

³ “Muitas dessas dificuldades decorrem de uma série de encargos e responsabilidades atribuídos aos municípios ao longo do tempo, muitos dos quais em virtude de processos descentralizadores ancorados na lógica de minimização do papel do Estado” (PANIS, 2011, p. 67).

⁴ O presente trabalho faz parte de uma pesquisa maior que tem como objetivo analisar as bases normativas e as condições político-institucionais referentes à gestão democrática nos sistemas municipais de ensino do estado de Santa Catarina. A etapa de mapeamento de bases normativas das seis mesorregiões do estado de Santa Catarina compreendeu a primeira etapa da pesquisa.



De acordo com o Gráfico 1, é possível verificar que os três princípios mais recorrentes nas bases normativas do Vale do Itajaí referem-se à autonomia (pedagógica, administrativa e de gestão financeira) e à participação (dos profissionais da educação, no que concerne à elaboração do projeto político-pedagógico, e da comunidade escolar e local em conselhos escolares). Concordam, portanto, com o que se encontra fixado na LDB, mais especificamente em seus artigos 14 e 15, embora seu registro formal não figure no universo de sistemas de ensino pesquisados. Conforme consta, os princípios de “Participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola” e de “Participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares” são encontrados em apenas 57,7% e 46,1% das leis, respectivamente.

No tocante ao quarto princípio mais recorrente – Transparência dos mecanismos pedagógicos, administrativos e financeiros –, ainda que louvável em razão do caráter que pretende imprimir, vale destacar o fato de distar significativamente do princípio mais recorrente, cujos campos são igualmente o pedagógico, o administrativo e o financeiro.

Por fim, cabe observarmos que o princípio “Participação da comunidade escolar e local em associações de pais e professores” – quinto mais recorrente na legislação dos sistemas municipais de ensino –, parece dividir lugar com o terceiro princípio mapeado – Participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares e equivalentes. Isso porque, embora ambos enfoquem a participação da comunidade, a parcela de 21,1% dos sistemas de ensino tendeu a substituir a figura do conselho escolar ou equivalente pela associação de pais e professores, embora sejam instâncias com atribuições distintas.

Neste caso, especialmente, a questão parece-nos residir na concepção de participação presente nos sistemas de ensino e, como sinalizamos nas reflexões iniciais, o que realmente ela representa naqueles contextos, para além do que está registrado na lei. De uma perspectiva de democratização efetiva, que na via da participação o envolvimento das pessoas na construção da realidade político-social, não se trata de um detalhe trivial, especialmente se considerarmos a centralidade do recurso da participação no exercício de contraponto às formas autoritárias de gestão e à lógica do modo de produção capitalista, hábil em subtrair o caráter político desse recurso, buscando torná-lo funcional aos interesses minoritários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por mais que as bases normativas não constituam garantia de materialização dos princípios democráticos que proclamam, partimos do pressuposto de que documentos legais como os examinados neste trabalho constituem elementos fundamentais para o debate sobre políticas de democratização da gestão da educação pública. Como procuramos destacar, tais documentos podem servir tanto para reforçar condições favoráveis a avanços na democratização da gestão do ensino público, como para obnubilar essas condições, abrindo espaço para a preservação de velhas formas de regulação e controle sobre as dinâmicas orientadas pela participação política dos atores sociais, como também temos conhecido na vigência da agenda neoliberal.

Embora admitindo os desvios a que os textos legais podem ser submetidos, seja no campo discursivo, seja no da prática, a análise de princípios mapeados na mesorregião, na forma como estão anunciados, permite-nos associá-los à promoção da participação e da autonomia das instituições dos sistemas de ensino. Sem perder de vista o dualismo entre aparência e essência, podemos dizer que tais princípios possuem potencial para fortalecer caminhos rumo à democratização comprometida com a causa social da educação pública.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010. p. 9-23.
- BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. 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. 2004.
- HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Revisão de Célia Neves. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- KRAWCZYK, Nora Rut. **Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania**. 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a05.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2017.
- _____. Nora Rut. **A reforma educacional na América Latina nos 90**. Uma perspectiva histórico-sociológica. 2010. Disponível em: < <http://saece.org.ar/relec/revistas/1/art1.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2017.
- NARDI, Elton Luiz; REBELATTO, Durlei Maria Bernardon; GAMBÁ, Ivan Carlos. Opções político-institucionais de sistemas municipais de ensino: para onde caminha a gestão democrática do ensino público? **Roteiro**, Joaçaba, v.38, n.1, p. 169-194, jan./jun. 2013.
- PANIS, Ledriana Minusculi. **Sistemas Municipais de Ensino do Oeste Catarinense: uma leitura das condições locais de organização e de implementação**. 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Joaçaba, 2011.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.



ESTUDO DAS POLÍTICAS REGULATÓRIAS DE GARANTIA DOS DIREITOS À EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA NO CONESUL: DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Gian Carlos Damaceno (Unoesc)
gdamaceno@gmail.com

RESUMO

Esta comunicação decorre de uma pesquisa em andamento junto ao Curso de Mestrado em Educação, Linha Educação, Políticas Públicas e Cidadania que objetiva um estudo sobre políticas regulatórias dos direitos à educação da infância no Conesul, junto aos países Brasil, Argentina e Uruguai. Apresenta aspecto introdutório à pesquisa que trata do desenvolvimento histórico do direito à educação, com base em revisão bibliográfica. Evidencia-se, com base nos autores estudados, a saber, Norberto Bobbio e Carlota Boto entre outros, que os direitos humanos são direitos históricos, ou seja, fruto de circunstâncias e conjunturas vividas pela humanidade e especificamente por cada um dos diversos Estados, sociedades e culturas. Conclui-se pela importância de ampliar estudos sobre a garantia dos direitos na área da educação.

Palavras-chave: Políticas públicas. Educação infantil. Formação docente.

INTRODUÇÃO

Inicialmente destaco que o presente artigo trata de uma pesquisa em andamento realizada junto ao curso de Mestrado em Educação e objetiva um estudo sobre as políticas de formação inicial de professores dos anos iniciais e do ensino infantil no Brasil, Argentina e Uruguai, respectivamente. A metodologia utilizada neste estudo é fundamentada em uma revisão bibliográfica e de pesquisa em documentos formais de educação nos três países referenciados. No Brasil destacam-se a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) com suas alterações posteriores bem como as resoluções e outros documentos pertinentes elaborados pelo ministério da Educação.

Tal pesquisa faz parte de um projeto matriz mais amplo intitulado *Docência para a infância: políticas, formação e orientações educativas em contexto latino-americanos* coordenado pelas Professoras Eloísa Rocha e Leda Scheibe. A presente comunicação se destina a apresentar alguns aspectos históricos do direito a educação extraídos da pesquisa em andamento do subprojeto *Políticas regulatórias de garantia de direitos a educação da infância (0 a 10 anos) no Conesul*, que tem como principal objetivo analisar, em documentos de políticas educacionais em vigor, que incidem nos direitos à educação para a infância - 0 a 10 anos, nos três países do Conesul já citados.

O Direito a educação tem toda sua base de validação nos direitos humanos e, conseqüentemente, na construção histórica da cidadania e do processo evolutivo desse mesmo direito à educação, de tal modo que procuramos, nesta comunicação, compreender a construção do direito à Educação na sociedade atual.

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A educação em estabelecimentos educacionais integrantes do sistema de ensino assim como a concebemos hoje é uma construção histórica para a qual contribuíram incontáveis pensadores, educadores e pesquisadores que definem a educação como direito da criança a partir do nascimento e dever do Estado, da família e da sociedade. O que hoje parece óbvio e definitivo é produto de uma lenta maturação. A educação atual é, em grande medida, legado e, em outra parte, construção recente de pessoas que militam no meio político-legislativo, nos sistemas de ensino, no espaço acadêmico e na prática educacional com as crianças. O Direito a educação, como é conhecido atualmente, é uma construção histórica que vem ganhando diferentes contornos e especificidades ao longo do tempo.

Nas sociedades primitivas, a educação era centrada na família, relacionava-se à transmissão, de geração para geração, de conhecimentos necessários para a manutenção da vida, ou seja, da sobrevivência, e a perpetuação

das tradições e da cultura do clã. Esse processo se dava de forma difusa, assistemática, mas principalmente de forma espontânea. Dessa forma, não havia instituições especificamente incumbidas da tarefa de ensinar. Com o passar do tempo, somente as famílias e o clã deixaram de ser suficientes para a propagação da cultura, sendo assim, houve a necessidade da criação de instituições educacionais para complementarem esse processo, passando o ensino a ocorrer de forma sistemática, ou seja, por meios institucionais e formais.

Com o passar do tempo, essa função foi perdida para a Igreja, primordialmente durante a Idade Média, o ensino possuía um caráter nitidamente religioso em razão da união entre Estado e Igreja. As únicas escolas existentes, nesse período, eram as monacais, que se dedicavam especialmente a uma pequena casta da sociedade, minoria que detinha o poder econômico e político.

A importância da educação para o processo de humanização, de consciência da natureza humana de ser da práxis, nos remonta à Antiguidade Clássica, entretanto, o reconhecimento da educação como um direito se efetivou a partir do nascimento do Estado de Direito como resultado das revoluções burguesas do século XVIII: momento em que se iniciou um processo de positivação como forma de limitar o exercício do Poder pelos governantes e garantir o exercício das liberdades pelos cidadãos.

Essa educação, que possibilita o desenvolvimento humano em todas suas qualidades, tornando-o senhor de sua história, demonstra-se essencial para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária, e indispensável para legitimação da soberania popular. O povo soberano, ativo e consciente, é a própria legitimação da ordem política

Nos países do Conesul, os começos situam-se muito próximos, no tempo e na concepção dos modelos de instituição, daquelas fontes europeias. Por aqui, o surgimento e o desdobramento histórico durante um século do atendimento às crianças pequenas apresentam uma tríplice semelhança com a Europa: a) a bifurcação de caminhos entre assistência e educação; b) a precedência temporal do modelo assistencial; e c) a renda familiar ou classe social como fator determinante para a criança seguir um ou outro caminho. Uma direção foi a do atendimento dos filhos das mulheres trabalhadoras que, a partir do início da revolução industrial, começaram a ingressar nas fábricas, deixando seus filhos pequenos “ao relento”.

Vê-se aí, o ainda incipiente início da história da produção de um Direito que tem sua presença fortemente marcada a partir da era moderna, e gravado em todas as principais cartas de direitos democráticas da atualidade.

Hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional. Segundo Bobbio:

Não existe atualmente nenhuma carta de direitos que não reconheça o direito à instrução — crescente, de resto, de sociedade para sociedade — primeiro, elementar, depois secundária, e pouco a pouco, até mesmo, universitária. Não me consta que, nas mais conhecidas descrições do estado de natureza, esse direito fosse mencionado. A verdade é que esse direito não fora posto no estado de natureza porque não emergira na sociedade da época em que nasceram as doutrinas jus naturalistas, quando as exigências fundamentais que partiam daquelas sociedades para chegarem aos poderosos da Terra eram principalmente exigências de liberdade em face das Igrejas e dos Estados, e não ainda de outros bens, como o da instrução, que somente uma sociedade mais evoluída econômica e socialmente poderia expressar. (BOBBIO, 1992).

Conforme preceitua Carlota Boto (2005) parece-nos plausível que nos apropriemos da tese de Norberto Bobbio acerca das três gerações de Direitos Humanos, para o território da educação. Bobbio destaca nitidamente em seus trabalhos que a estruturação dos direitos do homem vieram à tona historicamente por períodos demarcados. Ao concebermos – como quer Norberto Bobbio – que historicamente os direitos nascem e se desenvolvem, não por nossa disponibilidade pedagógica, mas essencialmente por conjunturas históricas de formações sociais



concretamente dadas, poderemos arriscar a tese de que o direito à educação também se teria desenvolvido por patamares postos em três gerações, destacadas a seguir:

1. No tocante ao temário educacional, indubitavelmente, os direitos de primeira geração situam-se no postulado de um ensino universal, para todos: o direito de todas as crianças e todos os jovens irem para a mesma escola, até mesmo com o uniforme que disfarça as diferenças.
2. Consolidado esse primeiro direito político relativo à educação – o acesso à escola pública –, será preciso assegurar uma boa qualidade, que possibilite o êxito dos alunos todos no processo de aprendizado. A segunda geração de direitos educacionais compreende – à luz desse referido debate crítico – revisar os padrões ideológicos que presidem a orientação de normas de qualidade do ensino público.
3. Pode-se, de qualquer modo, intuir a emergência – já bastante evidente, em nossos dias – de uma terceira geração de direitos públicos em educação. O debate contemporâneo relata a urgência de se revisar a cultura escolar à luz de questões advindas do debate atinente à diversidade.

De todo modo, vê-se que o histórico do direito a educação nos é apresentado como uma luta que é longa e árdua e que percorre o tempo, e longe de ser finalizada, ainda carece de muito empenho para que os direitos que estão positivados sejam respeitados e cumpridos em sua totalidade que realmente tenhamos três ou mais gerações de direitos educacionais devidamente respeitados e postos em prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo, podemos ter um vislumbre de que a história da Educação pode ser interpretada como um processo de lento reconhecimento do educando como ser humano de pleno direito, culminando na proclamação dos “direitos da criança”, entre os quais o “direito à educação” se faz um dos principais.

Na visão dos pedagogos modernos, o processo educacional não reside apenas nas escolas, pois ela não é a única responsável pela educação. A educação tem uma dimensão maior do que propriamente ensinar e instruir, o que significa dizer que o processo educacional não se esgota com as etapas previstas na legislação. A Educação, em sentido amplo, representa tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano e, no sentido estrito, representa a instrução e o desenvolvimento de competências e habilidades. Na seara jurídica, a Educação é um direito social fundamental, estritamente ligada aos fundamentos da dignidade da pessoa humana e da cidadania. Desta forma, a Educação ocupa um papel importante no âmbito jurídico. Entretanto, é necessário que o direito tenha também um olhar atento para educação, com o fim de resguardar os princípios e objetivos consagrados na Lei maior.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 777-798, Especial - Out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

BREJO, Janayna Alves. Estudo comparativo das políticas nacionais de formação de professores da educação infantil no Brasil e na Argentina (1990-2010). 282 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000864986>>. Acesso em: 29 mar. 2017.



MEDEIROS, João Bosco; TOMASI, Carolina. **Comunicação científica:** normas técnicas para redação científica. São Paulo, Atlas, 2008.



EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR MEDIANTE A APLICAÇÃO DO MÍNIMO E DO BÁSICO

Iliane Bavaresco Groff (Unioeste)
ilianegroff@bol.com.br
Clésio Acelino Antonio (Unioeste)
clesioaa@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo visa investigar questões referentes à expansão da educação escolar destinada aos estratos pobres da sociedade tendo por base as contradições existentes entre as Políticas Públicas e seus entraves frente ao financiamento e desenvolvimento curricular. Torna-se pertinente saber como é garantido o direito à educação por meio de políticas públicas que atendem aos interesses do mercado capitalista. Esta pesquisa é qualitativa, desenvolvida por meio do estudo bibliográfico, com vistas a compreender a dinâmica e as ideologias presentes na educação brasileira e suas formas de regulação social. Para melhor compreensão da realidade buscou-se a fundamentação em autores que trabalham na perspectiva do materialismo histórico dialético defendido por Marx. Embora os avanços na educação, resultado das lutas sociais, ainda são comuns situações de descumprimento da lei e das manobras políticas, que baseados nos princípios de igualdade, geram ainda mais desigualdades entre as classes sociais.

Palavras-chave: Expansão da educação escolar. Regulação. Mínimo e básico. Educação pública.

INTRODUÇÃO

O estudo da educação no Brasil sua forma de organização e materialização, exigem a compreensão conceitual do fenômeno educativo de forma ampla, contextualizada em um conjunto de ações que envolvem o tempo, a história, as intencionalidades das ações humanas, as relações de trabalho e poder.

A expansão da educação frente à ideologia capitalista é composta pela aparente garantia do acesso e permanência do estudante na escola por meio do direito à educação, contidos na constituição, no entanto, o que se observa é a disparidade entre a educação destinada aos estratos pobres da sociedade a ensino ofertado à classe dominante.

Algebaile (2009) faz importantes apontamentos quanto ao plano escolar, em que no interior da escola materializam-se as ideologias arcaicas de negação ao conhecimento à classe trabalhadora, desviando o foco da formação humana integral e, atendo-se a programas assistenciais que tornam a instituição escolar um mecanismo de alienação social e de negação do acesso ao saber formal.

Por meio da análise documental, almejamos encontrar informações sobre as determinações que interferem no direito à educação pública, visando obter informações contextualizadas que permitam comprovar todas as afirmações realizadas nesta pesquisa. O desenvolvimento desse estudo tratará sobre a expansão da educação escolar no Brasil, tendo como foco a aplicação de recursos e o desenvolvimento das Políticas Públicas. Com este trabalho pretendemos discutir o direito à educação dentro de um modelo excludente que atende aos interesses do mercado capitalista.

EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR MEDIANTE A APLICAÇÃO DO MÍNIMO E DO BÁSICO

A luta pelo direito à educação, por uma escola unitária, universal, gratuita, laica e politécnica advém da batalha travada historicamente por militantes populares visando acabar com as condições de alienação social por meio da emancipação da classe trabalhadora. É uma luta árdua e fundamental para o fim das desigualdades advindas de um sistema astuto e opressor.

Frigotto (2009 apud ALGEBAILLE, 2009, p. 17) afirma que um dos equívocos mais recorrentes no estudo da educação no Brasil “tem sido o de trata-la em si mesma, e não como constituída e constituinte de um projeto

dentro de uma sociedade cindida em classes, frações e grupos sociais desiguais e com marcas históricas específicas.” (FRIGOTTO, 2009 apud ALGEBAIL, 2009, p. 17). A educação acontece em sociedade e se faz da totalidade.

No meio escolar estão envoltas atividades que não correspondem ao cunho educativo, são geralmente programas sociais que se beneficiam das instituições educacionais para desenvolver “suas boas ações”. Inúmeros são os projetos desenvolvidos por terceiros, até mesmo por empresas, que são abraçados pelo sistema educacional. São exemplos o Programa Agrinho, Fundação Itaú Social, Movimento Todos pela Educação, entre outros.

As novas relações do capital internacional, exigem um novo público de consumidores, com “[...] elevação mínima do patamar de racionalidade da força de trabalho, no plano técnico-científico.” (MARTINS, 2008, p.12), sendo que o pleno domínio das tecnologias e das ciências pertence a uma pequena elite conservadora.

Restrição do saber e da qualidade da educação à classe trabalhadora é como defende Algebaile (2009) é a ampliação da educação para menos. Forja-se a verdade, propaga-se a ideologia de que houve a melhora na qualidade e no acesso à educação, no entanto, observa-se que a maioria da população sequer tem conhecimento de quem formula Movimentos como Todos pela Educação, que são os grades responsáveis pelas desigualdades sociais. Pior é que estão aliados ao Estado e às Políticas Públicas.

Para a garantia da qualidade da educação e sua universalização há a necessidade da aplicação de recursos financeiros. As melhorias estruturais, por meio de produtos e serviços educacionais, contribuem para a expansão do ensino. Quando ocorre ao contrário, com o corte de recursos da educação pública, existe a tendência da precarização do sistema público, dificultando às condições de acesso e permanência de estudantes das classes menos favorecidas.

O próprio sistema determina o que é qualidade da educação, tendo como parâmetro a avaliação da educação popular, que nada mais é do que a detecção do insucesso escolar a que está submetida a classe trabalhadora. Os documentos que regem o direito à educação não dão conta de resolver o que ocorre nas instituições de ensino, reflexo do sistema condicionante e pouco eficiente.

Ao desviar o foco da esfera governamental e trazer para o debate às ações desenvolvidas pela escola e pela comunidade escolar, as instituições escolares se tornaram reféns do sistema e das políticas públicas. A desvinculação do foco levam a classe oprimida a lutar por aquilo que garantam sua sobrevivência como é o caso de programas sociais, ações de voluntariado, preparação dos alunos para os exames nacionais.

A ampliação das ações desenvolvidas pelas instituições de ensino visando garantir o acesso e a permanência dos estudantes na escola por meio de projetos e ações isoladas, colaboram para a manutenção do sistema, que cada vez mais delega atribuições à escola.

Sobre a expansão da oferta da educacional, Algebaile (2009) descreve que está relacionada a formação do “[...] sistema nacional de ensino e as formas como a escola se inscreve em âmbito mais amplos de organização da vida social.” (ALGEBAIL, 2009, p. 92). A ampliação do acesso ao nível mais elementar do ensino percorre a história da educação brasileira, demonstrando que inúmeras vezes foi o foco das políticas públicas e “[...] a expansão da oferta persiste intensamente, em inúmeras conjunturas, como um carro que anda na frente dos bois. (ALGEBAIL, 2009, p. 92).

Torna-se pertinente a discussão dos termos elencados pela autora em que as ações governamentais caracterizam-se pela “expansão lenta, permanente e “incompleta” (ALGEBAIL, 2009, p. 94) do direito à educação. Se o processo de expansão é lento, condicionado ao sistema e incompleto, isso pode significar a ineficiência das ações governamentais em resolver problemas pontuais como o acesso e permanência dos estudantes na escola. A contradição nessa esfera é vertente, pois se há um alargamento na expansão da educação escolar, imaginamos que também haverá um aumento nos investimentos por parte das políticas públicas. No entanto o porcentual destinado aos investimentos em educação permanecem estagnados e cada vez mais são estabelecidos limites de gastos.



Essa expansão está relacionada ao mínimo que é concedido ao direito à educação. Uma questão contraditória, em que se expande a oferta dentro dos velhos padrões de ensino, ou seja limita e condiciona o acesso e a permanência dos estudantes na escola em modelos educacionais pouco eficientes. Estabelece desdobramentos pontuais em que a oferta mínima da educação envolve o encurtamento de recursos, formação básica dos estudantes, não apropriação das grandes ciências e da pesquisa por parte da classe trabalhadora e o enrijecimento do sistema que cada vez mais trabalha com a diversidade resultante das diferenças sociais.

Algebaile (2009) trata a educação do Brasil entre dois aspectos: a expansão e o encurtamento. O mínimo educacional foi estruturado, por muito tempo pela oferta do antigo ensino primário com formação de quatro séries. Mesmo com a expansão do mínimo educacional para oito anos, “[...] na prática, para grandes parcelas da população, continuou a existir, como referência de mínimo educacional [...] o antigo ensino primário.” (ALGEBAILLE, 2009, p. 116). A autora afirma “[...] na prática, para grandes parcelas da população, a formação de primeira a quarta série continuou a existir como referência de mínimo educacional.” (ALGEBAILLE, 2009, p. 118).

De acordo com Algebaile (2009) a expansão escolar no Brasil ocorreu e ainda ocorre de maneira ilusória, “[...] o esforço se dá no sentido de entender como parte orgânica da expansão o que, sob outro código de observação, não seria reconhecido como “escolar”. A escola no Brasil se realizou de modo imprevisto, “Voou fora da asa”. [...]” (ALGEBAILLE, 2009, p. 148). A expansão escolar não significou acesso ao conhecimento mais elaborado, tornou-se um meio propício para resolução de problemas sociais.

A forma orgânica da oferta da educação escolar não é capaz de responder às amarras argilosas e às Leis governamentais, que em nome do bem estar social, esvaziaram o verdadeiro sentido das instituições de ensino público. Um exemplo bem simples disso, é como dar uma caixa de presente sem algo em seu interior. É uma oferta vazia e sem sentido, é um aparente acesso á educação, ou seja, “[...] A ênfase, portanto, recai sobre “utilizações” da escola fortemente suscitadas por sua difusão no território.” (ALGEBAILLE, 2009, p. 149).

O desenvolvimento da educação escolar depende do aumento da aplicação de recursos. O encurtamento de verbas para educação pública geram grandes problemas para as instituições escolares, que ficam sujeitas cada vez mais ao mínimo e ao básico da educação, resultado do direcionamento das políticas públicas nacionais que reproduzem o modelo excludente do capitalismo.

A obrigatoriedade da educação escolar é um avanço, no entanto, o encurtamento de recursos, a economia de gastos públicos, o fazer mais e com qualidade com menos, não estão dando a educação nacional o respeito que ela merece. A negação do saber, a subordinação da classe trabalhadora ao sistema tem mordanças firmes presas na história e na opressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O redesenho de um novo sistema pensado para emancipação da classe trabalhadora exige o envolvimento de uma elite pensante, com representatividade política capaz de desenraizar o grande contingente de leis que muito servem para regular a classe trabalhadora do que para incentivar seus direitos.

Concluimos que Um sistema que estabelece como princípio o mínimo e o básico para educação popular, não é capaz de desenvolver ações de promoção de novos intelectuais. Compreender o sistema é estar inserido na história em que a contradição de liberdade e exploração pelo trabalho são sinônimos da miséria humana. A incapacidade de progredir material e intelectualmente condicionam os estratos mais pobres da sociedade a alienação social limitando suas condições humanas de existência.

Embora as tentativas de avanços, à educação visando a emancipação da classe trabalhadora ainda é um espaço a ser construído.. É preciso ficar atento às novas formas de organização do sistema capitalista, que costuma silenciosamente, inculcar novas formas de alienação e submissão da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**/ Eveline Algebaile – Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In: ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**/ Eveline Algebaile – Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

MARTINS, André Silva. “Todos pela Educação”: O projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI. 2008. Trabalho e educação. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt09-4799-int.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2017.



O PRONATEC NO CONTEXTO ATUAL: INTERFACES DE UMA POLÍTICA PÚBLICA

Marcia Farinella Soares de Campos (Unisinos)
marcia_farinella@yahoo.com.br
Liane Vizzotto (Unisinos)
liane.vizzotto@ifc-concordia.edu.br
Berenice Corsetti (Unisinos)
bcorsetti@unisinos.br

RESUMO

O presente artigo tem o objetivo de discutir o estabelecimento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que surge para elevar a escolarização dos alunos brasileiros, ampliando a oferta de Educação Profissional. Na prática garantiu às indústrias mão de obra especializada, com formação aligeirada. O principal objetivo do Programa - escolarização - não se consolidou, pois, as matrículas demonstram que o maior número de alunos frequentou os cursos de formação Inicial Continuada (FIC). Outro ponto de análise refere-se aos valores destinados à rede privada, em especial ao Sistema S, cujo maior beneficiário foi o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em detrimento à Rede Federal. A política do PRONATEC beneficiou quem qualificou sem escolarizar.

Palavras-chave: Educação Profissional. PRONATEC. Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC foi lançado em abril de 2011 mediante a exposição de motivos - E.M.I. nº 19, assinada pelo então Ministro da Educação Fernando Haddad, apresentava a política de implementação do ensino profissionalizante em âmbito nacional; buscava ampliar a oferta de Educação Profissional e Tecnológica garantindo aos alunos as condições necessárias para avançarem em seus estudos recebendo auxílio financeiro em forma de bolsa de estudos, bem como ressaltava a ampliação da Rede Tecnológica através da reestruturação e/ou criação dos Institutos e Universidades Federais, aproximando a rede privada, em especial, o Sistema S. Em 26 de Outubro de 2011 a presidenta Dilma Rousseff sancionou a Lei sob nº 12.513/2011.

Para tais reflexões, este estudo de cunho documental, procurou analisar documentos oficiais e sites com informações sobre o tema que dessem condição de demonstrar os avanços e limites do PRONATEC. A análise procura demonstrar que a escolaridade dos estudantes brasileiros não se elevou conforme as metas do programa, porém uma parcela alijada da sociedade conseguiu qualificar-se para ser absorvido pelo mercado de trabalho.

O PRONATEC NO CONTEXTO ATUAL

Torna-se fundamental apontarmos que o PRONATEC foi uma importante iniciativa para qualificar muitos estudantes que não teriam acesso aos estudos. Esclarecedor ressaltar o montante financeiro destinado a este Programa, a garantia de recursos trouxe condições para que o sistema Privado pudesse crescer ainda mais; garantindo formação profissionalizante para que os alunos fossem rapidamente absorvidos no mercado de trabalho.

Dado ao montante de recursos liberados e a forte parceria com a rede privada e o atendimento às necessidades de mão de obra para a indústria uma agenda positiva se constitui no país, porém, aos poucos devido às questões políticas (pró-impeachment da presidência) que se desenhavam, a divulgação de dados passa a ser utilizada para dar munção às investidas políticas. Dependendo de onde se pesquisa, os dados se modificam de maneira preocupante, estão a serviço deste ou aquele setor interessado com os desdobramentos políticos. Corroboramos com Besson (1995, p. 37, destaques do original) quando diz que “[...] ‘os estatísticos podem fazer com que os números digam o que se quiser’ [...] toda demonstração consiste em se fazer dizer ‘o que se quer’ dos fatos [...]”.

Um sítio de pesquisa muito utilizado para busca de dados quanto ao PRONATEC, utilizado pelos municípios e estados brasileiros durante a elaboração dos Planos Municipais de Educação, foi o do Observatório do

PNE¹ divulgado pela mídia brasileira. Para muitos, os dados apresentados neste sítio substituíam a busca pelos dados oficiais do Censo. Tal movimento torna-se indutor de análises, centralizador do debate e articulador das políticas em educação; sendo no momento da elaboração dos PME amplamente utilizado pelos pequenos municípios como objeto exclusivo de busca de dados.

Podemos visualizar as informações contidas neste sítio:



Fonte: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/11-educacao-profissional>

Os dados quanto a Educação Profissional (meta 11 do Plano Nacional de Educação), mostram que 1.741.229 matrículas foram realizadas em 2015 quando a meta aponta a necessidade de 5.224.584 matrículas, das novas matrículas realizadas, em torno de 6,1% registradas há uma grande distância até alcançar os 50% previsto para 2024. Ou seja, o sítio demonstra que o Brasil tem um longo caminho a percorrer para realizar o número de matrículas necessárias.

Os números apresentados no sítio do Ministério da Educação² apontam as análises para outra direção, demonstram que além das matrículas os estados que mais frequentaram, gênero e também o nível de escolarização – estas informações se alinham aos objetivos propostos quando do lançamento do programa.



FONTE: <http://portal.mec.gov.br/pronatec>

¹ Observatório do PNE plataforma online que tem como objetivo monitorar os indicadores referentes a cada uma das 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE) de suas respectivas estratégias, e oferecer análises sobre as políticas públicas educacionais existentes e que serão implementadas ao longo dos dez anos de vigência do Plano.

² Importante ressaltar que no dia 12 de maio de 2016, a presidenta Dilma Rousseff, presidenta eleita do Brasil, é afastada do governo visto que o Senado Federal votou favoravelmente à abertura de Processo de Impeachment contra a mesma. O novo governo ao assumir retira imediatamente esta tabela do sítio bem como outros dados relativos à questão educacional e de necessário conhecimento público.



A análise do número de matrículas aponta que o maior número de alunos que frequentou a Educação Profissional foram mulheres 60%. O estado com o maior número de matrículas é o estado de São Paulo, seguido pelos estados de Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Do total de matrículas 41,1% dos alunos já possuíam nível médio completo e 71,3% frequentaram os cursos de Formação Inicial Continuada (FIC), ou seja, houve uma grande procura em cursos de curta duração e somente 28,7% de matrículas efetivamente no ensino médio.

Extraí-se, então, a análise de que houve aumento no número de matrículas em cursos de qualificação e um número menor de alunos frequentando os cursos técnicos (que garantem habilitação profissional, objetivo do programa). Todos estes cursos FIC ou Técnico compõe a Educação Profissional, porém, somente os cursos técnicos de nível médio elevam de fato a escolaridade dos alunos.

Outra reflexão se refere às instituições que desenvolveram a Educação Profissional: o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), integrante do Sistema S, atendeu sozinho a 41% de todas as matrículas efetivadas³, tornando-se o maior beneficiário em relação ao recebimento de recursos federais neste programa.

CONSIDERANDO OS LIMITES E POSSIBILIDADES DO PRONATEC

O contexto histórico em que o PRONATEC é implementado, aponta que este Programa constituiu-se em política pública para a Educação Profissional induzida pelo Estado, sendo uma das ações mais articuladas em âmbito nacional para alavancar esta etapa nas últimas décadas, sendo desenvolvida em grande parte pela Rede Privada..

Análises futuras podem se debruçar sobre as decisões pedagógicas do Sistema S para ensinar em detrimento ao trabalho desenvolvido pela Rede Pública Federal. Mesmo que o Sistema S atue desde sua criação na formação profissional, os profissionais que lá desempenham suas funções são contratados por estas instituições como “instrutores”, possuem formação técnica e são contratados por horas aula ministradas exclusivamente em sala de aula, com pouca ou nenhuma formação pedagógica. Entendemos que isso se caracteriza como a precarização do trabalho docente tanto questionada.

O panorama é diferente quando adentramos a rotina das Universidades e Institutos Federais, os professores que ali atuam são contratados por concurso público e com formação técnica e pedagógica reconhecida e adequada, necessária para ensinar e acompanhar o desenvolvimento de seus alunos.

Nesta direção vemos que a lei que institui o PRONATEC garantiu condições e direitos aos alunos, apontando diferentes articulações entre Programas, Secretarias e Ministérios para manter o aluno estudando, prevendo ampliação da Rede Técnica e Tecnológica. Também avançou em garantias financeiras para a Rede Privada, mas não aponta políticas de formação aos profissionais que atuarão diretamente com estes alunos.

Este é um ponto que precariza o PRONATEC. Ao se abster de dizer quem deve estar em sala de aula fomentando o conhecimento, o Estado deixa nas entrelinhas a análise de que todas as instituições podem fazê-lo segundo suas regras. É notório que o saber técnico deve necessariamente ser construído aliado ao saber teórico, os dois andam juntos, mas a prática profissional não garante a docência.

³ Até 2012 o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico havia repassado ao SENAI R\$ 1,5 bilhão para o Programa SENAI para a competitividade Industrial para o investimento em obras e infraestrutura. SANTOS e RODRIGUES (2012, p. 303)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PRONATEC surge para elevar a escolarização dos alunos brasileiros, ampliando a oferta de Educação Profissional. No entanto, garantiu às indústrias mão de obra especializada, com formação aligeirada, se distanciando do principal objetivo do Programa, a saber a escolarização, visto as matrículas demonstrarem que o maior número de alunos frequentou os cursos de formação Inicial Continuada (FIC) permanecendo com a mesma escolaridade. O maior beneficiário do programa foi o SENAI, em detrimento à Rede Federal. Os gráficos apresentados além de reforçar esta análise demonstram que há um longo caminho a percorrer pois qualificar sem escolarizar não garante melhorias significativas no panorama da educação profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **E.M.I. Nº 019/MEC/MTE/MF/MP/MDS**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/ExpMotiv/EMI/2011/19MEC%20MTE%20MF%20MP%20MDS.htm Acesso em: 11 mai. 2016.

_____, **LEI Nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/12513.htm Acesso em: 12 mai. 2016..

BESSION, J.L (org). **A ilusão das estatísticas**. Tradução de Emir Sader. São Paulo: UNESP, 1995.

DELORS, Jacques **Educação: Um tesouro a Descobrir** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação no século XXI UNESCO, 2010.

PERONI, Vera Maria Vidal **Redefinições no papel do Estado: parcerias público/privadas e a gestão da educação**. ANPAE 2010. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/123.pdf> Acesso em: 12 mai. 2016.

_____. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V. M. V., BAZZO, V. L. PEGORARO, L. (org.) **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.



OS FUNDAMENTOS ÉTICOS DA ESCOLA SEM PARTIDO – CONCLUSÕES PRELIMINARES

Verônica Ventorini Ferreira (Unisinos)
vferreira039@gmail.com

RESUMO

Propomos reconstruir os fundamentos éticos sobre os quais se edifica um movimento de regulação das práticas pedagógicas, o Movimento Escola Sem Partido. Nossa proposta é investigar, a partir da perspectiva histórico-crítica, por quais pensamentos éticos estão atravessados os discursos do Movimento. Como auxiliar, principalmente para pensar as questões da ética, o pensamento de Hans-Georg Gadamer conduz a reflexão acerca da razão instrumental e da relação com o outro. No estágio inicial, em que se encontra a proposta, já pudemos observar alguns pontos relevantes para contribuir com os debates sobre educação, tais como a ambiguidade do discurso ético, que pode ser utilizado para legitimar ou invalidar a proposta do Movimento e a despreocupação com a ética própria do fazer pedagógico, que deixa um campo aberto para que outros profissionais possam regular a prática pedagógica.

Palavras-chave: Escola sem partido. Ética. Educação. Hermenêutica filosófica.

O procurador de Justiça de São Paulo, Miguel Nagib, no ano de 2004, cria o *Movimento Escola Sem Partido*. E dez anos depois, em 2014, a pedido do deputado estadual do Rio de Janeiro, Flávio Bolsonaro, o procurador elaborou um Projeto de Lei com as ideias do movimento.

Como resposta à afirmativa de que os professores, em exercício da função, estariam abusando de sua liberdade de ensinar, utilizando-a para fins de doutrinação ideológica em campos como a política e as questões de gênero, surge o *Movimento Escola Sem Partido*. Tal prática doutrinária violaria, conforme o exposto na justificativa do Projeto de Lei 193, de 2016: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A proposta do movimento sugere a proteção dos estudantes frente a um possível ensino doutrinário com a exigência de que sobre qualquer assunto sejam apresentadas teorias de diferentes vertentes de pensamento, para que o estudante a escolha. Para que os estudantes entendam qual é o papel dos professores, um cartaz deve ser exposto em cada uma das salas de aula. Apresentada desse modo à proposta do movimento parece zelar pela educação integral dos alunos, no entanto ao observar o conteúdo disponível na página do movimento (<http://www.escolasempartido.org>) nos deparamos com ataques às teorias políticas e educacionais oriundas do pensamento de Karl Marx, aos docentes e as universidades. Frente a essa análise preliminar dos conteúdos disponíveis, questionamos a proposta em sua dimensão lógica e ética, visto que a proposta se vale de um discurso de neutralidade que não coloca em prática, pois trata de modo depreciativo visões políticas e teóricas previamente selecionadas. E ademais, parece pretender que os alunos sejam privados da pluralidade de ideias, encaminhando a ação pedagógica de modo técnico, esvaziando a formação integral do estudante.

É sob o pensamento da hermenêutica filosófica, de Hans Georg Gadamer, que pretendemos aprofundar a dimensão ética do fazer pedagógico e deixar que os discursos do *Movimento Escola Sem Partido* venham à fala, para que possamos compreender seus conceitos fundamentais e o sentido dessa proposta na atual conjuntura nacional.

A hermenêutica filosófica de Gadamer nos auxilia nessa proposta por colocar em suspenso os fundamentos da racionalidade instrumental, e remontar à sua raiz o conhecimento comprometido com o outro. “A hermenêutica, na medida em que reconhece uma dimensão criadora da compreensão, amplia o sentido da educação para além da prevalência da normatividade moderno-instrumental (Hermann, 2002, p.83). Isto é, a hermenêutica filosófica retoma a dimensão ética do conhecimento, pois sempre há a revisão do modo de ser frente ao outro. Há, por essa via, a possibilidade de retomar a distinção entre o saber técnico, base da racionalidade instrumental, que encontra sua raiz no conceito grego de *techné* e o saber prático refletido, que não se exime de expor seus motivos e considerar o outro em suas ações, cuja raiz se encontra no conceito grego da *phrónesis*.”

O fenômeno da compreensão [...] apresenta uma validade própria também no terreno da ciência, resistindo à tentativa de ser transformado em método da ciência. A presente investigação toma pé nessa resistência que vem se afirmando no âmbito da ciência moderna, contra a pretensão de universalidade da metodologia científica. Seu propósito é rastrear por toda parte a experiência da verdade, que ultrapassa o campo de controle da metodologia científica, e indagar por sua própria legitimação onde quer que se encontre. (GADAMER, 2013, p.29-30).

A prática docente está em consonância com um fazer ético, que expõe seus motivos e responde por suas ações, percebemos nas propostas do *Movimento Escola Sem Partido* esvaziamento ético da prática docente, isto é, a redução da formação do cidadão ao conhecimento técnico.

Realizaremos primeiramente um estudo de análise documental, que conduzirá à seleção do material subsidiário, do qual serão extraídos os conceitos fundamentais que integram o debate entorno do *Movimento Escola Sem Partido*.

Após elencarmos os conceitos e seus sentidos dentro dos discursos, abordaremos a vinculação da hermenêutica filosófica ao campo da educação, pela via da dimensão ética. Esse processo permitirá trazer ao diálogo os pressupostos éticos, da prática docente, que estão sendo propostos pelo *Movimento Escola Sem Partido*.

[...] é plenamente legítimo falar de uma conversação hermenêutica. Mas isso implica que tanto a conversação hermenêutica quanto a real precisam elaborar uma linguagem comum, e que essa elaboração de uma linguagem comum, como na conversação, não representa a preparação de um aparato com vistas ao acordo, mas coincide com a própria realização do compreender e do acordo. (GADAMER, 2013, p.502).

Posteriormente confrontaremos o sentido das propostas do *Movimento Escola Sem Partido* ao sentido ético do fazer pedagógico, a fim de tornar claro o fundamento ético, das políticas públicas que advêm do movimento. E por fim, compreendê-las dentro do atual contexto político brasileiro.

Recorreremos como teoria norteadora do processo de desenvolvimento do trabalho à pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani, tendo em vista que “a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.” (SAVIANI, 2011, p. 76), percebemos a possibilidade de articulação entre os discursos e o contexto do qual emergem.

O pensamento de Saviani, assim como o de Gadamer, possui uma base dialética que auxilia no entendimento do movimento das ideias que constituem um discurso, como no caso *Movimento Escola Sem Partido* as ideias sobre a ética assumem posicionamentos contrários, servindo para apoiar e contestar o movimento.

A matriz histórica, presente no pensamento de Saviani, contribui aqui para compreendermos a construção de um contexto que pretende uma escola neutra e uma prática docente imparcial que possa contribuir instrumentalmente para a formação dos estudantes. A síntese entre o processo crítico e histórico nos colocara frente ao horizonte pretendido pela Escola sem Partido, permitindo compreender à qual ideal de sociedade essas medidas servem.

O estudo aqui proposto está iniciando, e como a área em que trabalhamos, no campo da educação, é a ética e o fazemos por um viés hermenêutico, procuramos iniciar pelo estudo das produções acadêmicas sobre os temas ética e educação e ética e hermenêutica.

Foram encontrados apenas vinte e dois artigos que de algum modo expunham a problemática do fazer ético em educação, importante é perceber que um número reduzido se deve ao fato de que foram descartados todos os artigos que versavam sobre ética em pesquisa na educação, sobre a formação na área da saúde, assim como outros que não tratavam diretamente sobre a ética enquanto prática para os profissionais da educação em sua relação com os discentes.



Partindo do pressuposto em que à ética cabe a reflexão que deve esclarecer o modo como agimos, podemos adiantar dos artigos selecionados que uma grande parte deles aponta o pensamento técnico como insuficiente, para cumprir com o ideal de educar para a democracia, para formar cidadãos. Várias são as soluções apontadas para que a educação possa ter um sentido menos técnico e mais existencial, o apelo à dimensão estética, é um deles, principalmente como meio para o conhecimento de si.

Um artigo, entretanto, aponta que o apelo a estética, de modo exagerado, pode conduzir a educação à uma malfadada experiência. Defendendo um equilíbrio entre técnica e estética, para que bem seja conduzida a formação dos estudantes.

Sobre a análise dos artigos que articulam ética e educação, é possível afirmar que cada tempo possui seus próprios ideais para educação, mas que a educação tem sua função calcada na necessidade de inserção dos novos humanos na sociedade vigente.

A pergunta que os artigos selecionados buscam responder é: A moral que guia o espaço escolar corresponde à demanda de preparar para viver em sociedade? Da resposta negativa, apresentada pela totalidade dos artigos, segue a diversidade de reflexões e tentativas de construção de nova moral que guie o campo da educação.

Pesquisamos o descritor hermenêutica e educação, então apenas sete artigos foram selecionados, pois traziam contribuições do campo hermenêutico para a área da educação, enquanto interação entre os sujeitos escolares. Os materiais que tratavam a hermenêutica como metodologia para trabalhos científicos foram excluídos.

Tal busca permitiu perceber a tentativa de aproximação entre hermenêutica e o fazer educativo, então os conceitos das mais diversas linhas hermenêuticas foram trazidos para o debate com a área da educação. Entretanto, um artigo chama a atenção pela crítica, que sutilmente outros fizeram, a aplicação dos princípios das teorias críticas.

À guisa de conclusão podemos afirmar que é necessário pensar em balizas éticas claras para a prática pedagógica, a escassez de publicações acadêmicas denuncia que os profissionais em educação necessitam se apropriar desse campo antes que outros profissionais o façam. Outro ponto importante é pensar a abertura deixada por vertentes teóricas que primam pela não-interferência na existência, dos discentes pelos docentes, para que políticas públicas de regulação, como a pretendida pelo Movimento Escola Sem Partido propõe.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado Federal nº 193**, 2016. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3410752&disposition=inline> Acesso em: 12 dez. 2016.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.



PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: REFLEXÕES ACERCA DA QUALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INFÂNCIA

Raquel Caterine Grebinsky (Unoesc)
raquelgrebinsky@gmail.com

RESUMO

Este trabalho foi elaborado a partir da leitura da obra de Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Refletindo acerca das intervenções pedagógicas trabalhadas na formação de professores para a infância, julga-se necessário levantar alguns aspectos das 27 exigências citadas por Freire como “saberes necessários à prática educativa”, que são essenciais para que o docente em formação compreenda o compromisso que há ao educar crianças de 0 à 10 anos e de que forma a “Pedagogia da autonomia” de Freire contribui para que esta reflexão se torne uma exigência às práticas de ensino no trabalho docente.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Formação docente. Infância. Autonomia.

INTRODUÇÃO

Atualmente, a formação de professores para a infância manifesta novas necessidades, orientações e direções. Nesse sentido, há uma emergência em se pensar de que forma os professores estão sendo formados e/ou preparados para a prática docente, mais precisamente com crianças de 0 à 10 anos. Refletir criticamente acerca das práticas educativas para a infância, requer pensar nas características deste público, quais suas peculiaridades e exigências de modo a pensar na melhor forma de garantir que o processo de aprendizagem seja significativo. As práticas educativas estão diretamente relacionadas com a articulação que o educador faz da teoria, que aprende em sua formação e da prática necessária para a construção do conhecimento junto ao educando. No entanto, a formação docente vem apresentando uma insuficiência no que diz respeito à didática do ensino. Pensar em educar crianças requisita uma série de critérios para uma auto compreensão do próprio educador, ou seja, ele precisa ponderar seu perfil profissional, contrapondo com estas “peculiaridades” que serão encontradas na infância.

DESENVOLVIMENTO

Desde seu nascimento, a criança tem garantido por lei, uma educação de qualidade. Portanto, há uma relação natural entre a qualidade da educação e a qualidade do trabalho docente, o que significa que o saber e o fazer do professor são, também, responsáveis pela aprendizagem do aluno, essencialmente quando o conteúdo trabalhado respeita o contexto social do educando.

A prática pedagógica crítico-progressista relatada por Paulo Freire, tenciona uma relação entre conhecimento e vivência, visando a transformação da sociedade. Esta prática, reconhece a escola como espaço social responsável pela apropriação do conhecimento, pois preconiza o compartilhamento das experiências dos alunos enquanto instrumento de compreensão da realidade social. Nesse contexto, há uma relação de interação entre professor e aluno, em que ambos são sujeitos ativos, o professor direciona o processo pedagógico e cria condições necessárias à apropriação do conhecimento, enquanto originalidade da relação pedagógica.

Em resumo, na prática crítico progressista, o aluno se sente provocado a formular seus próprios conhecimentos, e não fica satisfeito somente em “armazenar” aquilo que o professor traz. Na conjuntura da infância, o professor deve provocar, estimular o aluno a buscar, tornando-se o educador problematizador, desta forma o conhecimento será construído, não ignorando as experiências e saberes das crianças.

A pertinência da prática crítico-progressista na formação docente para a infância é que o ato de ensinar, para o professor se torna uma experimentação, e o ato de aprender, para o aluno se torna uma descoberta. Dentro do contexto das práticas educativas, Freire menciona que “Ensinar exige estética e ética”, e pensando na responsa-

bilidade e na influência que “carrega” o professor de crianças de 0 à 10 anos, se torna vital mencionar a categoria “estética”, a qual está relacionada com a sensibilidade do professor, leva-se em consideração o caráter relacional dos sujeitos da sala de aula. A forma com que o professor “organiza” o espaço em que irá ministrar sua aula. Essa categoria vai além da intelectualidade, ou seja, ela se completa pelas relações entre professor e aluno e entre os alunos. Quando o aluno compreende o conteúdo ministrado, quando se sente à vontade em contribuir, se sente valorizado, percebe que do jeito que o professor ensina ele sente prazer em ensinar, desta forma se estabiliza uma relação “bonita” na sala de aula.

A categoria “ética”, por sua vez, está ligada à direção que o professor ensina, quando os conteúdos trabalhados em sala de aula agregam na formação moral do aluno, na construção do bem comum, da cidadania, levando-se em consideração os princípios da ética, como respeito, justiça, solidariedade.

Não é possível, pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou, pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (FREIRE, 2015, p.34-35).

A ética não vai entrar na prática educativa do professor como um conteúdo específico, ela deve estar basicamente inserida na postura do professor, em seu planejamento, em suas práticas, em sua conduta, enfim, em sua intencionalidade.

Dentre os vinte e sete saberes indispensáveis à prática docente, citados por Freire, tanto para educadores crítico-progressistas, como também para educadores conservadores, há cinco que considero indispensáveis na formação inicial e também continuada de educadores. Lembro que os vinte e sete são fundamentais e devem ser de conhecimento de todos os educadores, porém, os cinco citados abaixo são essenciais para tornar a prática do professor relevante e a aprendizagem significativa. A primeira exigência básica ao “ser professor”, é: “*ensinar exige pesquisa*”: a pesquisa é o que move o educador. É o que dá condições e para a prática educativa. É o que subsidia o pensar e o fazer docente. Sem ela, o planejamento não se fundamenta.

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2015, p.30-31).

O perfil de professor pesquisador tem sido associado à oportunidade de prática reflexiva e melhores formas de estimular seus alunos ao senso crítico. O professor que assume a postura de pesquisador compromete-se com a elaboração própria, com o questionamento, com a crítica e com a descoberta buscando cada vez mais rever a sua prática.

Outra importante exigência apontada por Freire é: “*ensinar exige reflexão crítica sobre a prática*”: esta exigência envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Pensar criticamente sobre as práticas, permite que o professor revise e melhore sua atuação em sala de aula buscando sempre aperfeiçoar sua intencionalidade. Seu planejamento, resultando diretamente em sua intervenção pedagógica.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 2015, p.40).

O fato de o professor ter como hábito analisar criticamente sua prática de ensino, dá condições para que ele possa desconstruir e construir novamente enquanto educador, e é isso que o torna capaz de lidar com o ônus e o bônus da atividade docente.



A reconstrução da prática implica em outro fator essencial na intencionalidade pedagógica, que Freire trata como *“respeito à autonomia do ser do educando”*: incontestavelmente, respeito mútuo é o que engrandece a função do “ser professor”, respeitar a condição de “estar aluno” do indivíduo, contrapondo à própria condição de “estar professor”, neste caso, se valoriza à máxima de que “educamos pelo exemplo”.

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 2015, p.58-59).

Uma postura autoritária em sala de aula, não significa ser um professor competente, o autoritarismo distancia-se da figura de autoridade que o professor busca. Autoridade, neste caso, está relacionada com conhecimento e não com domínio. A relação de igualdade, de humildade entre professor e aluno é o que contribui efetivamente para a prática pedagógica significativa, essencialmente nos primeiros anos da criança na escola. Quando se estabelece esta relação de respeito e cumplicidade mútua, desperta tanto no aluno como no professor um sentimento de dever cumprido e alegria. Alegria, outra exigência contemplada por Freire: *“ensinar exige alegria e esperança”*: o ato de educar, por si, inala esperança. Ser educador é acreditar que a educação ainda é um sonho possível, e quando o educador demonstra esperança, ele conseqüentemente também demonstra alegria em ensinar, e isso faz toda a diferença no ambiente escolar.

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana. (FREIRE, 2015, p.70).

O prazer em ensinar é ingrediente importante para uma boa prática docente. Coloca o educando à vontade em estar na sala de aula, o que também está diretamente relacionado com a categoria estética da educação. Quando o professor de crianças se apaixona pela escola, a criança também vai se apaixonar. Essa paixão pela educação, nos faz crer que temos uma considerável parcela na missão de visualizar um mundo melhor. Isto se coloca quando Freire afirma que *“ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”*: esta exigência está ligada às categorias “estética” e “ética”, bem como com a alegria e a esperança em ensinar. A esperança e a certeza de que a educação é, de fato, uma forma de intervenção no mundo.

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professora a favor simplesmente do homem ou da humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da docência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda (FREIRE, 2015, p. 100).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a educação e suas práticas, tem sido, nos dias atuais, um dos maiores desafios na formação inicial e continuada de professor. Ensinar a ensinar é uma provocação tanto para o formador, quanto para o formando, pois, não há receita pronta. A didática na sala de aula se constitui em grande parte a partir do perfil do professor e de suas intenções acerca do ato de ensinar. Compreende-se que, nesta obra, Paulo Freire nos convida a refletir



sobre nossa missão enquanto educadores: formar alunos autônomos, com capacidade de usar seu senso crítico para contribuir de modo positivo e construtivo dentro da sociedade em que vivem.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.



POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): UMA ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DOS FORMADORES

Isabela Toscan Mitterer Berkembrock (Unoesc)
isamitterer@hotmail.com

Maria de Lourdes Pinto de Almeida (Unoesc)
malu04@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho trata das conclusões da pesquisa empírica realizada com os formadores do Pibid Pedagogia na Unoesc, relacionando-os com a teoria. A pesquisa é caracterizada como qualitativa, empírica e descritiva. Após a coleta dos dados, foi possível identificar o perfil das formadoras do Pibid de Pedagogia da Unoesc, as quais possuem sólida experiência e vivência educacional e formação consolidada. Apesar de parte das formadoras não compreender muito bem o Pibid como política de Estado, elas conseguem perceber efeitos positivos da política em seu cotidiano, mas principalmente no das bolsistas acadêmicas. As atividades desenvolvidas foram efetivamente percebidas como inovadoras e metodologicamente diferenciadas por todos os sujeitos.

Palavras-chave: Políticas de Formação de Professores. Políticas de Educação Superior. Pibid. Formadoras.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar as conclusões da pesquisa empírica realizada com os formadores do Pibid Pedagogia na Unoesc, relacionando-os com a teoria. Nosso objetivo foi analisar o Pibid enquanto política de Estado e quais as repercussões do programa na percepção dos seus formadores. O objetivo foi baseado no problema de pesquisa: quais as repercussões do Pibid enquanto política de Estado na percepção dos seus formadores na Unoesc *campus* Joaçaba e *campi* aproximados Capinzal e Campos Novos?

Nossos sujeitos são os formadores do Pibid Pedagogia da Unoesc Joaçaba, Capinzal e Campos Novos – sete supervisoras escolares e duas coordenadoras de área –, que responderam aos questionários. Consideramos os sujeitos formadores, pois são eles que orientam, ensinam e supervisionam o aspecto teórico e o aspecto prático da inserção dos bolsistas nas escolas.

Buscamos contextualizar a pesquisa por meio da inserção dos temas que a permeiam: Políticas de Educação Superior, Políticas de Formação de Professores, expansão da Educação Superior, principalmente por meio de bolsas e cotas disponibilizadas em instituições de cunho público, privado ou comunitário – um dos focos da pesquisa – e como resultado de políticas educacionais com orientação pós-neoliberal. Contudo, trabalhamos na perspectiva de que essa orientação pós-neoliberal seja apenas mais uma fase do Neoliberalismo ou um período de transição, especialmente se considerarmos as repercussões do Processo de Bolonha na Educação Superior brasileira.

Procuramos contextualizar historicamente as Políticas de Formação de Professores brasileiras, de maneira a caracterizar a inserção do Pibid no tempo e no espaço. Estudamos sua estrutura enquanto política educacional e elementos avaliados por autores diversos. Ao analisar sua institucionalização na Unoesc, desvendamos características dos projetos encaminhados, sua avaliação após três anos e sua evolução no decorrer do tempo. A fim de identificar a percepção de seus formadores, desenvolvemos um instrumento de coleta de dados e adequamos esse momento de coleta de dados às demandas desses formadores.

O instrumento de coleta de dados ficou estabelecido como um questionário, com nove questões de identificação, 10 questões de exploração do histórico de formação dessas professoras e 15 questões sobre o Pibid e a participação dessas formadoras no Programa. Suas perguntas foram divididas em três eixos: “Dados de Identificação”, “Sobre a formação” e “Relação com o Pibid”.

ANÁLISE DOS DADOS

Em relação ao objetivo de identificar o perfil das formadoras do Pibid na Unoesc, podemos perceber que o perfil indica que são pedagogas com anos de experiência na Educação, com grau de escolaridade condizente com suas funções e contato com a escola pública em sua história pessoal e profissional.

É perceptível a gama de experiências que os sujeitos desta pesquisa possuem. Todas vivenciam a Educação em seu cotidiano, adotando a profissão docente como prática vocacionada. A maior experiência e grau de escolaridade ficaram por conta das coordenadoras de área, o que era esperado, considerando as exigências da Capes para a permanência do docente na instituição de Educação Superior.

Percebemos um descomprometimento de parte dos sujeitos com o Programa e, particularmente, com esta pesquisa. Possivelmente, o desligamento do Programa e o não recebimento de bolsas contribuíram para o baixo nível de retorno da pesquisa. No ano de 2015, com o corte nas bolsas, as atividades de supervisoras e coordenadoras do Pibid na Unoesc não tiveram continuidade. No caso da coordenadora de área que não está mais vinculada à instituição, também pressupomos o desinteresse em responder às questões, já que não conseguimos retorno de nossos contatos.

Esse aspecto evidencia a importância da remuneração, a fim de que os sujeitos considerem-se participantes de determinada pesquisa. A partir do momento em que não estão mais no rol de “recebedores”, o desligamento com relação às questões do trabalho e contribuições se faz presente. Almeida (2013, p. 82) considera que “no que corresponde à formação do ser humano, aos problemas de uma sociedade mercantilista, de certa forma, a lei é usada como parte integrante da ordem através de normativas, portarias, medidas provisórias repressivas que ditam as formas domínio exercidas no cotidiano.” Podemos assim considerar também as políticas de formação: uma forma de inserir os estudantes no mercado de trabalho com uma bolsa de maneira antecipada (forma de compensação, ao invés do salário) e extrai-los de lá como mão de obra qualificada para a prática.

Apesar das formadoras – especialmente as supervisoras escolares – terem ressaltado da contribuição do Pibid para suas histórias e da importância da continuidade do Programa, percebemos uma argumentação empobrecida nas respostas. Questionamo-nos a respeito desse desinteresse em contribuir com sua visão sobre o tema: será que efetivamente eles compreendem a importância do seu papel na política educacional do Pibid?

De maneira geral, podemos concluir que as formadoras do Pibid apresentaram respostas coerentes com os objetivos propostos pela pesquisa. Diante das incoerências encontradas na correlação das respostas, é possível que o pensar e refletir sobre as atividades desenvolvidas no Pibid não encontrem o tempo e o espaço em meio às atividades cotidianas do ambiente acadêmico e escolar. A formação aligeirada, realizada em um ambiente de Educação Superior influenciada pela comercialização do conhecimento, não contribui para a formação de professores reflexivos, embora a “seleção” dos formadores para atuar no Pibid Pedagogia da Unoesc tenha proporcionado o contato dos bolsistas e do Programa com formadoras comprometidas com suas atividades educativas e satisfeitas com sua trajetória profissional.

Ao considerar o Pibid como uma oportunidade de aprender e trocar experiências, demonstram interesse de desenvolvimento profissional, apesar do longo período de experiência que o grupo de sujeitos possui. Apesar de parte das formadoras não compreender muito bem o Pibid como política de Estado, elas conseguem perceber efeitos positivos da política em seu cotidiano, mas principalmente no das bolsistas acadêmicas.

O fato de elas não se reconhecerem como sujeitos da política – já que também são atores e bolsistas – deixa transparecer que existe uma falta de informação e reflexão a respeito em meio ao desenvolvimento das atividades. A política educacional não é parte integrante dos currículos de todos os cursos, o que não oportuniza a reflexão a respeito e acaba por confundi-la como um movimento político, apenas.



As atividades desenvolvidas foram efetivamente percebidas como inovadoras e metodologicamente diferenciadas por todos os sujeitos. Elas foram destacadas como atividades didáticas diferentes das atividades de ensino tradicional em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Pibid tem se mostrado uma política educacional rica em resultados práticos nas escolas, sendo tão questionado quanto aclamado no sentido de inserir precocemente o acadêmico nas salas de aula, muitas vezes sem o aporte teórico necessário. Se os responsáveis por essa ambientação teórica do acadêmico não estiverem presentes ou não tiverem um norte e uma prática de orientação, corre-se o risco de novamente preterir a teoria em detrimento da prática e realizar atividades sem contextualização com o processo de ensino-aprendizagem.

Em seu objetivo de proporcionar integração entre Universidade, escola e comunidade, os objetivos têm sido efetivamente alcançados. Nesse sentido, os objetivos do Programa integram-se perfeitamente aos objetivos da Universidade Comunitária, de inserir-se e prestar serviços à comunidade. Possivelmente a falta de divulgação seja um empecilho para o conhecimento desses resultados alcançados pela comunidade científica e pela comunidade em geral, e a falta de estudos na área também pode contribuir. A carência de uma cultura de pesquisa e participação em eventos científicos empobrece a atuação brasileira ante seus problemas e soluções. Colocamos apenas como preocupação a descontinuidade da política pública no decorrer do tempo e independentemente da continuidade dos governos, demonstrando mais uma vez a força da economia sobre as políticas educacionais.

Preocupa-nos também a dificuldade na coerência interna dos discursos e argumentos utilizados pelos atores das nossas políticas educacionais. Os argumentos utilizados geralmente são empobrecidos pelos discursos prontos divulgados na mídia e nos cursos de capacitação, e a capacidade crítica e reflexiva continua não sendo explorada pela educação brasileira. Em uma época em que todos têm opiniões – rasas – sobre todos os assuntos, em época em que as mídias sociais têm incentivado a divulgação de dados sem conhecimento de causa, a adoção de discursos pobres em argumentos é apenas mais uma preocupação do sistema educacional e científico.

A política educacional aplicada de maneira vertical deixa clara a falta de informações e de envolvimento orgânico dos participantes. É necessária uma preparação dos atores que fazem parte da política, para que seus objetivos sejam alcançados e para que certos parâmetros sejam seguidos. Ela não deve ser apenas mais um meio de proporcionar custeio dos estudos ou compensação de desigualdades, mas sim uma forma contínua de estimular novas estratégias, oferecer momentos de educação e formação reflexiva, oportunizar valorização efetiva e proporcionar formação continuada.

Não podemos deixar de considerar que a participação no Programa não exclui o acadêmico do movimento formativo oportunizado pelo curso superior a que ele está vinculado. Ainda assim, a necessidade de formar professores reflexivos, com uma formação sólida e orientação epistemológica coerente ainda é uma constante da Educação Superior. No entanto, essa formação adequada sem uma valorização decente do professor na escola pública, por meio de salários justos, carga horária definida, ambiente de trabalho digno e uma consciência de classe, é apenas mais um esforço que produz resultados temporários. A Educação precisa ser vista como prioridade pelos Governos, a fim de que a sociedade evolua por sua própria conta, sem depender de incentivos financeiros.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Políticas de educação e Estado Avaliador na América Latina: uma análise para além das avaliações externas. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 11, n. 4, p. 77-91, 2013. Disponível em: <<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol-11num4/art5.pdf>>. Acesso em: 9 fev. 2016.



POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E FONOAUDIOLOGIA: RELAÇÕES POSSÍVEIS

Ana Paula Barbieri de Mello (URI – Campus Frederico Westphalen)
anabarbarieri79@hotmail.com
Leandro José Piovesan (URI – Campus Frederico Westphalen)
lepiove@yahoo.com.br
Edite Maria Sudbrack (URI – Campus Frederico Westphalen)
sudbrack@uri.edu.br

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo mostrar a possibilidade das Políticas Públicas de Formação Docente incluírem o fonoaudiólogo nos cursos de formação dos professores como um elemento auxiliar nos aspectos do desenvolvimento de comunicação oral e escrita. Para isso foi realizado um breve levantamento bibliográfico da história da fonoaudiologia, das principais resoluções do CFFa (Conselho Federal de Fonoaudiologia) e ao final destaque para a atuação fonoaudiológica na esfera educacional. Esta revisão trouxe como conclusão que a relação fonoaudiólogo/professor é excelente e necessária para promover a saúde escolar, sendo assim, cabe às políticas de formação docente inserir o fonoaudiólogo na grade curricular pedagógica.

Palavras-chave: Política de formação docente. História da fonoaudiologia. Fonoaudiologia educacional.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo mostrar a importância das políticas de formação docente incluírem o fonoaudiólogo nos currículos dos cursos de formação dos professores, visando divulgar e expandir um campo que é pouco explorado e conhecido ou que muitas vezes tem a sua imagem distorcida, a atuação fonoaudiológica na esfera educacional., a qual pode contribuir para a melhoria da qualidade de educação.

A fonoaudiologia educacional é diferente da fonoaudiologia clínica, pois o trabalho visa em parceria com os educadores, a prevenção de alterações fonoaudiológicas, o aprimoramento da comunicação e a promoção da saúde, contribuindo no processo educacional e na aprendizagem escolar, auxiliando no desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Já na fonoaudiologia clínica o trabalho é terapêutico, visando o tratamento, a cura de problemas instalados, em que a prioridade é a terapia fonoaudiológica individual. Zorzi (2015) refere que dificilmente a população estudantil chegará a um bom desempenho acadêmico se não forem desenvolvidas as habilidades comunicativas orais e de escrita e que a falta dessas competências tem acarretado prejuízos na inserção social e equilíbrio emocional.

A inserção do fonoaudiólogo nos cursos de formação de professores pode contribuir para os avanços na educação, melhorando os índices dos últimos anos, que tem demonstrado grandes déficits na alfabetização, letramento e aprendizagem dos alunos.

Para aprofundar essa temática este trabalho primeiramente apresenta uma breve revisão referente aos aspectos históricos da fonoaudiologia, em seguida faz referência as principais resoluções do Conselho Federal de Fonoaudiologia (CFFa) que regulamentam a atuação do profissional e ao final destaca a atuação da fonoaudiologia educacional.

FONOAUDIOLOGIA: ASPECTOS HISTÓRICOS E REGULAMENTAÇÃO DA PROFISSÃO

A fonoaudiologia iniciou seus trabalhos na educação aproximadamente na década de 20, com o objetivo de padronizar a língua oficial do país. Posteriormente direcionou sua atuação para a terapêutica, assumindo um caráter clínico, reabilitando alterações e desvios.

Isto é confirmado por Siqueira; Monteiro (2006) quando relatam que as práticas fonoaudiológicas iniciaram na década de 20 nas escolas, mas os primeiros cursos se institucionalizaram no Brasil somente na década de 60. Nos anos 70 o fonoaudiólogo apresentava uma prática bastante técnica, com a correção das alterações de

fala/linguagem, diagnóstico e tratamento das crianças dentro da instituição escolar ou com encaminhamentos para a clínica. A reformulação da sua atuação na escola ocorreu a partir da década de 80, quando passa a atuar, além da identificação e correção de problemas, na sua prevenção, desenvolvendo ações para impedir o surgimento e/ou agravamento de alterações.

Esta prática, com base na prevenção, fez com que reflexões direcionassem a prática ao que se propõe atualmente para o ambiente escolar, ou seja, a atuação fonoaudiológica na prevenção de alterações, no aprimoramento da comunicação e na promoção da saúde. Essa parceria da Fonoaudiologia com a Educação proporciona condições favoráveis e capazes de explorar as capacidades de cada um, contribuindo com o processo educacional e de aprendizagem, aumentando a possibilidade de redução de desigualdades sociais.

A regulamentação da profissão ocorreu com a Lei nº 6.965, do Conselho Federal de Fonoaudiologia (CFFa) de 9 de dezembro de 1981 a qual diz que: “Fonoaudiólogo é o profissional, com graduação plena em Fonoaudiologia, que atua em pesquisa, prevenção, avaliação e terapia fonoaudiológicas na área da comunicação oral e escrita, voz e audição, bem como em aperfeiçoamento dos padrões da fala e da voz”.

São onze áreas de especialidades fonoaudiológicas reconhecidas pelo CFFa. A área de destaque neste trabalho é a Fonoaudiologia Educacional, descrita no próximo capítulo. A Fonoaudiologia Educacional é reconhecida e regulamentada pela Resolução do CFFa nº 309, de 01 de abril de 2005 - que dispõe sobre a atuação do fonoaudiólogo na educação infantil, no ensino fundamental, médio, especial e superior. No seu Art. 1º diz que:

Cabe ao fonoaudiólogo, desenvolver ações, em parceria com os educadores, que contribuam para a promoção, aprimoramento e prevenção de alterações dos aspectos relacionados à audição, linguagem (oral e escrita), motricidade oral e voz e que favoreçam e otimizem o processo de ensino e aprendizagem.

FONOAUDIOLOGIA EDUCACIONAL/ESCOLAR

O recente reconhecimento da especialidade em Fonoaudiologia Educacional realizado pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia em 2010 fortaleceu e valorizou a contribuição dos fonoaudiólogos no ambiente escolar e contribuiu para a reflexão das práticas fonoaudiológicas no sentido de tentar avançar em relação a essa atuação (ZABOROSKI; OLIVEIRA, 2013).

É nas instituições de ensino que o fonoaudiólogo irá atuar junto à equipe escolar (gestores, equipes técnicas e pedagógicas, professores, familiares e educandos) para favorecer a comunicação humana e o processo de ensino e aprendizagem. A resolução do CFFa nº 387, de 18 de setembro de 2010 especifica as atribuições e competências do profissional especialista em Fonoaudiologia Educacional e de todos os fonoaudiólogos que atuam na educação, mesmo não sendo especialistas nesta área. Refere no seu Art. 2º que o profissional especialista em Fonoaudiologia Educacional está apto a:

- I - atuar no âmbito educacional, compondo a equipe escolar a fim de realizar avaliação e diagnóstico institucional de situações de ensino-aprendizagem relacionadas à sua área de conhecimento;
- II - participar do planejamento educacional;
- III - elaborar, acompanhar e executar projetos, programas e ações educacionais que contribuam para o desenvolvimento de habilidades e competências de educadores e educandos visando à otimização do processo ensino-aprendizagem;
- IV - promover ações de educação dirigidas à população escolar nos diferentes ciclos de vida.

Algumas das principais ações do fonoaudiólogo educacional são: auxiliar na criação de condições e experiências para que as capacidades de cada um possam ser exploradas ao máximo, desenvolver ações com informações fonoaudiológicas, participar de diagnóstico institucional, realizar encaminhamentos extraescolares quando necessário, realizar orientações para identificação de fatores de riscos e de alterações fonoaudiológicas, participar



do planejamento de projetos e programas educacionais, contribuir na formação inicial e continuada dos professores, participar das ações do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

É oportuno destacar que dentro das instituições educacionais é vedado o atendimento clínico/terapêutico e isto é confirmado pelo Art. 4º da resolução do CFFa nº 387, de 18 de setembro de 2010 exceto em casos salvaguardados por determinações contidas nas Políticas da Educação Especial vigentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como referido inicialmente este estudo teve por objetivo mostrar que o trabalho do fonoaudiólogo na educação é de suma importância e indispensável para que a educação avance na sua melhor qualidade de ensino e aprendizagem. A possibilidade das políticas públicas educacionais docentes inserirem o fonoaudiólogo nos currículos dos cursos de formação dos professores visa incentivar um campo que é pouco explorado, mas que pode, e muito, auxiliar o professor/educador na sua caminhada.

A ação fonoaudiológica no âmbito educacional, a partir de uma visão de desenvolvimento, deve beneficiar a todos, independentemente de eventuais problemas que alguns possam apresentar. De modo mais específico, pode-se pensar em buscar meios para fazer com que conhecimentos que o fonoaudiólogo tem a respeito de algumas de suas áreas de atuação – comunicação oral e escrita, voz, fala e audição – possa vir a fazer parte de programas educacionais, tendo como foco alunos e professores. Na medida em que os conhecimentos a respeito de como as habilidades comunicativas podem ser implementadas em um programa escolar pode-se caminhar com mais segurança no sentido de atingir o objetivo de promover desenvolvimento otimizado, indo além de uma atuação mais tradicional, voltada somente para diagnosticar, tratar e prevenir problemas (ZORZI, 2013, p.16).

Acredito que, a compreensão das possibilidades da atuação fonoaudiológica educacional e da possibilidade de parceria com a Educação abre caminhos para que se invista na formação docente com uma melhor qualidade, objetivando a diminuição dos índices de analfabetismo, a melhora das condições de comunicação oral e escrita, do ensino e aprendizagem, gerando a diminuição das desigualdades educacionais e promovendo a saúde escolar.

Tal reflexão não se esgota aqui, ficando como sugestão, estudos mais abrangentes dessa possível inserção e relação do fonoaudiólogo na formação dos professores.

REFERÊNCIAS

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA, 1981. **Lei nº 6.965, de 9 de dezembro de 1981**. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Fonoaudiólogo, e determina outras providências. Brasília, Congresso Nacional, 1981. Disponível em: <http://www.fonoaudiologia.org.br/cffa/wp-content/uploads/2013/07/lei-No-6.965-de-9-de-dez-1981.pdf>. Acesso em 04 abril. 2016.

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA, 2005. **Resolução CFFa nº 309, de 1 de abril de 2005**. Dispõe sobre a atuação do Fonoaudiólogo na educação infantil, ensino fundamental, médio, especial e superior, e dá outras providências. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.fonoaudiologia.org.br/cffa/wp-content/uploads/2013/07/res-309-site.pdf>. Acesso em: 04 abril. 2016.

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA, 2010. **Resolução CFFa. nº 387, de 18 de setembro de 2010**. Dispõe sobre as atribuições e competências do profissional especialista em Fonoaudiologia Educacional. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.fonoaudiologia.org.br/legislacaoPDF/Res%20387-10%20Fono%20Educacional.pdf>. Acesso em: 04 abril. 2016.

SIQUEIRA, Cinthia Lucia de Oliveira; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. A relação entre a fonoaudiologia e a escola: reconstruindo possibilidades. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 259-267, agosto. 2006.

ZABOROSKI, Ana Paula; OLIVEIRA, Jaime Pinheiro de. Reflexões sobre os avanços da atuação do fonoaudiólogo na escola. In: ZABOROSKI, Ana Paula; OLIVEIRA, Jaime Pinheiro de (Org). **Atuação da fonoaudiologia na escola: reflexões práticas**. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2013, p. 25-41.

ZORZI, Jaime Luiz. Prefácio. In: ZABOROSKI, Ana Paula; OLIVEIRA, Jaime Pinheiro de (Org). **Atuação da fonoaudiologia na escola: reflexões práticas**. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2013.

ZORZI, Jaime Luiz. Educação: Questões para reflexão do fonoaudiólogo educacional frente aos desafios para ensinar a ler e escrever. In: QUEIROGA, Bianca Arruda Manchester de; ZORZI, Jaime Luiz; GARCIA, Vera (org). **Fonoaudiologia Educacional: reflexões e relatos de experiências**. Brasília: Editora Kiron, 2015, 10-43.



POLÍTICAS EDUCACIONAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESPORTE E LAZER: ALGUNS CONCEITOS E CONTRIBUIÇÕES

Leandro José Piovesan (URI – Campus Frederico Westphalen)
lepiove@yahoo.com.br

Ana Paula Barbieri de Mello (URI – Campus Frederico Westphalen)
anabarbieri79@hotmail.com

Silvia Regina Canan (URI – Campus Frederico Westphalen)
silvia@uri.edu.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir e refletir sobre as políticas educacionais e políticas públicas de esporte e lazer. Trata-se de uma revisão de literatura baseada em alguns autores, dentre eles Pedro Demo (1992) e Dias e Matos (2012). Além disso, este trabalho visa demonstrar a importância do estudo das políticas públicas e seu papel de catalisadora na busca da diminuição das desigualdades no contexto social. Nesta pesquisa, observamos que a política educacional brasileira de esporte e lazer teve muitos avanços nos últimos anos, porém apresenta ainda, muitas lacunas e descontinuidades, prejudicando o processo de democratização da sociedade.

Palavras-chave: Estado. Políticas educacionais. Políticas públicas de esporte e lazer.

INTRODUÇÃO

As políticas públicas abrangem uma área bastante extensa do pensamento humano, atingindo diversos ramos do conhecimento, com o intuito de verificar o problema central e a tomada de decisão do governo.

Os pressupostos das políticas públicas mostram que as pessoas não vivem isoladas, sozinhas, mas se relacionam, convivem, dependem umas das outras e que tem algo em comum. Essa dimensão comum é sinônimo de público, não é propriedade individual e quem controla é o governo, com fins públicos.

Abordaremos um pouco do contexto histórico das políticas públicas em geral e mais especificamente das políticas públicas educacionais e de esporte e lazer no Brasil, embasados na Constituição Federal de 1988 e no PNE – Plano Nacional de Educação.

POLÍTICAS PÚBLICAS

O conceito de política, originado de polis, tem relação ao que se refere a cidade, civil, público, social, ou pensando de outro modo, ao Estado. Este é o sujeito, por pertencer a política, responsável de fazer ou proibir as ações em um determinado território, de colocar em prática as leis, de receber e conceder recursos de um setor para outro da sociedade. A política é entendida como ações com o objetivo de atingir objetivos preestabelecidos. Um tema pode tornar-se político quando gera algum tipo de conflito ou polêmica. (DIAS e MATOS, 2012).

Para Aristóteles, o homem é um animal político, isto pelo fato de ser o único que utiliza a linguagem, a principal ferramenta de comunicação entre as pessoas. Com a intenção de compreender os problemas da sociedade, é importante considerar a capacidade cada vez maior do homem atuar junto a natureza, na busca de novas descobertas que venham a contribuir com nossa existência, essenciais para entendermos o desenvolvimento da comunicação na sociedade. (WOLFF, 1999). Nessa perspectiva, para Dias e Matos (2012), a política também pode ser vista como

um conjunto de interações que visam atingir determinado objetivo, e neste sentido está em toda parte, seja na arte, nos jogos amorosos, nas relações de trabalho, na religião, no esporte etc. [...] deve ser entendida como forma de governar sociedades divididas, sem o uso indevido da violência. (DIAS e MATOS, 2012, p03).

Nesse sentido, ao relacionarmos política com políticas públicas, temos que esta é a responsável, devido ao poder que lhe é concedido, de resolver os problemas e estabelecer a ordem na sociedade, onde pessoas diferentes e com interesses diferentes vivem de forma harmoniosa na busca da felicidade.

Desse modo, a política deve ser vista com o objetivo de se elaborar políticas públicas direcionadas a solucionar problemas. O governo assume ou deveria assumir a função direta de elaborar projetos, colocá-los em prática e avaliar sua efetividade. Os políticos, por sua vez, têm a missão de estabelecer políticas públicas conforme as necessidades e interesse do povo, mas é sabido, que muitas vezes agem conforme seus interesses.

O Estado, segundo Dias e Matos (2012, p. 07) “é responsável pela ordem, pela justiça e pelo bem comum da sociedade. Para tanto, deve legislar, administrar e julgar de acordo com a lei, os conflitos de interesse que possam surgir”. Para isso, um bom planejamento é fundamental, com metas e critérios que possam ser alcançados, ou seja, fazer muito com poucos recursos.

As dificuldades do Estado em propiciar as condições necessárias ao bem-estar da população fizeram transferir parte de seus direitos e deveres a outras instituições da sociedade, dividindo assim os méritos e as responsabilidades, contribuindo para a efetivação das políticas públicas.

Após interrogar-se a respeito do significado de uma associação política e do Estado, Weber (1982, p. 98), apresentou seu conhecido conceito: “O Estado é aquela comunidade humana que, dentro de determinado território – este, o território, faz parte de suas características – reclama para si (com êxito) o monopólio da coação física legítima”. Assim, estabelece uma relação de dominação sobre os homens, impondo as próprias vontades, mesmo contra possíveis resistências que geralmente tendem a aceitar esta dominação.

Considerando os conceitos de política e estado citados anteriormente, surgiram segundo Frey (2000) nos Estados Unidos (1950) e na Europa(1970), as Políticas Públicas, com os objetivos de analisar e explicar a função do estado (EUA) e do governo (Europa).

Políticas Públicas conceituam-se pelo fazer ou não fazer do governo, nesse sentido, conceituamos políticas públicas educacionais como o fazer ou o não fazer do governo em educação. As políticas educacionais estão englobadas nas questões de educação e estas, diretamente relacionadas à escola, nesse sentido, as políticas públicas educacionais se referem a educação escolar.

Nos últimos anos, as Políticas Públicas ganharam maior atenção e importância em diversos campos, como educação, saúde, esporte, justiça e assistência social. Porém, além de garantir o acesso a todos esses serviços públicos, não significa que possuam qualidade e que realmente todos os direitos estejam sendo respeitados.(SE-TUBAL, 2012). Conforme poderemos ver a seguir em relação a importantes documentos constituintes de políticas públicas, como é o caso do PNE.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESPORTE E LAZER

O Manifesto dos Pioneiros em 1932 foi o marco inicial do planejamento da educação brasileira. Os objetivos eram claros, melhorar o nível cultural da população e fortalecer o setor da produção técnico-científica.

As políticas públicas de esporte e lazer estão diretamente associadas às políticas sociais, isso se justifica pelo fato de sua amplitude ultrapassar as barreiras esportivas. Os principais projetos esportivos surgem como forma de complementar a educação formal, dirigido a crianças e jovens de baixa renda.

Quanto às políticas públicas de esporte e lazer no Brasil, a partir de 1995 é que começam a receber certa prioridade, com a criação do Ministério de Estado Extraordinário do Esporte, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, nomeando o ex-jogador de futebol, Edson Arantes do Nascimento – Pelé, como Ministro. Antes de sua criação o tema de esporte era administrado pelo Ministério da Educação (MEC), desde 1937. A partir de 1999,



o ministério foi associado ao turismo e passou a ser chamado Ministério do Esporte e Turismo. Em 2003, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, separou as duas pastas, devolvendo ao esporte um ministério próprio. Atualmente, o ministro do esporte é o deputado federal Leonardo Picciani (RJ). (ZOTOVICI, et al 2013).

Apesar disso, a Educação Física Escolar perdeu espaço nas últimas décadas, tornando-se facultativa para jovens e adultos no ensino noturno e também no ensino superior, onde quase não existe mais. Recentemente, em setembro de 2016, sofreu mais uma grande ameaça, quando o MEC divulgou uma Medida Provisória que dentre outras alterações, excluiria a Educação Física do currículo obrigatório no Ensino Médio, o que acabou não acontecendo.

Por outro lado, as políticas públicas de esporte e lazer, cresceram muito nos últimos anos, dentre elas, podemos destacar o Programa Esporte e Lazer da Cidade, o Programa Segundo Tempo, o Programa Mais Educação, Bolsa-Atleta, Atleta na Escola, Plano Brasil Medalhas, Lei de Incentivo ao Esporte, Centro de Iniciação ao Esporte, Esporte e Lazer da Cidade e Praça da Juventude.

É importante que os governantes não vejam as Políticas Públicas apenas como um programa governamental, mas de Estado. A adoção de Políticas Públicas nos programas de governo são fatores que provavelmente garantirão maior sucesso na administração, pois atenderão as reais necessidades da população.

Quanto a Educação Física Escolar, algumas ações têm sido realizadas pelo governo federal, incentivando o esporte nas escolas em horários inversos ao de aula, porém muito ainda é preciso crescer, principalmente em relação a construção ou ampliação de espaços físicos, condizentes com a importância das ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos têm se observado que o campo das políticas públicas tem sido mais debatido e valorizado pela sociedade. Isso se deve na maior parte, às mudanças políticas e econômicas adotadas pelo governo nesse período. Essas alterações de contexto histórico, dirigidas ao povo, são um desafio para o governo que buscou compreender, elaborar e avaliar as próprias políticas.

A maioria das necessidades sociais foram identificadas pelo governo, porém, o que falta ainda são ações concretas que resultem em melhores resultados. As políticas públicas são a voz do povo, que busca expressar e clamar por ações dos governantes. Dessa forma, as políticas públicas educacionais e de esporte e lazer expressam um importante papel, no sentido de contribuir para que os direitos fundamentais sejam alcançados, bem como o estado de bem-estar social.

Contudo, outros apontamentos sobre políticas públicas, políticas públicas educacionais e políticas públicas de esporte e lazer são necessários e devem ser considerados em pesquisas acadêmicas. A escola é o mais importante local de intervenção e de mudança social. Portanto, cabe aos administradores públicos buscarem e fazerem chegar até elas as possibilidades de ensino e aprendizagem, baseadas em políticas públicas de qualidade e de interesse social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Controladoria-Geral da União – CGU. Secretaria de Prevenção da Corrupção e Informações Estratégicas.** Coleção Olho Vivo. Brasília, 2012. Disponível em : <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10648645/artigo-214-da-constituicao-federal-de-1988>. Acesso em: 03 jan. 2017.

DEMO, Pedro. **Cidadania menor: algumas indicações quantitativas de nossa pobreza política.** Petrópolis: Vozes, 1992.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas Públicas – Princípios, Propósitos e Processos**. São Paulo: Atlas, 2012.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**. Brasília, 2000.

SETUBAL, Maria A. Com a palavra...Consulex. Ano XVI. 15 de Dezembro de 2012.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

WOLFF, F. **“Aristóteles e a política”**. Tradução de Thereza Stummer e Lygia Watanabe. São Paulo, 1999.

ZOTOVICI, Sandra A. et al. Políticas Públicas de Esporte e Lazer no Brasil e Possibilidades de Intersetorialidade. **Licere**, Belo Horizonte, v.16, n.3, set/2013.



POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): REALIDADE E DESAFIOS

Dircelei Arenhardt (URI – Campus Frederico Westphalen)

dirce_lei@hotmail.com

Simone de Lima (URI – Campus Frederico Westphalen)

monydelima@hotmail.com

Edite Maria Sudbrack (URI – Campus Frederico Westphalen)

sudbrack@uri.edu.br

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir e refletir sobre as políticas públicas educacionais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. A metodologia na sua primeira fase consiste em revisão bibliográfica com obras de autores: Freire (1983), Shiroma (2002), A história da EJA, está ligada as transformações sociais, econômicas e políticas ocorrendo em vários momentos históricos do país e posteriormente a incorporadas as Políticas Públicas Educacionais com o tema Ensino de Jovens e Adultos. EJA constitui uma modalidade de educação cada vez mais reconhecida socialmente e considerada pelos docentes, como resgate da cidadania, ascensão social e profissional. Porém, se observou nesta escrita que a política educacional brasileira para a EJA apresenta lacunas e descontinuidades.

Palavras-chave: Políticas públicas de educação. Educação de jovens e adultos. Cidadania.

POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO.

Este trabalho tem por objetivo principal pesquisar as Políticas públicas de educação. É fundamental, portanto anunciar noções preliminares sobre a temática abordada, de maneira que quando falamos em Políticas Públicas de Educação estamos falando em uma relação maior que envolve o termo Política Pública, Estado e sua função de fazer com que se desenvolva uma relação exitosa entre aqueles que compõe esta relação contratual, que se dá entre o cidadão e o ente público. Portanto, para compreendermos melhor essa definição, de Política Pública e Política pública de Educação, trazemos o que cada palavra, separadamente, significa. Para isso, analisamos o que Shiroma (2002, p.7):, em seu livro Política Educacional, fala:


O uso corrente do termo “política” pronuncia uma multiplicidade de significados, presentes nas múltiplas fases históricas do Ocidente. Em sua acepção clássica, deriva de um adjetivo originado de polis-politikós – e refere-se a tudo que diz respeito a cidade e, por conseguinte, ao urbano, civil, público, social. A obra de Aristóteles, A Política, considerada o primeiro tratado sobre o tema, introduz a discussão sobre a natureza, funções e divisão do Estado e sobre as formas do governo.

Segundo o autor Antônio Eduardo de Noronha Amabile (2012, p. 390):

Políticas públicas são decisões que envolvem questões de ordem pública com abrangência ampla e que visam à satisfação do interesse de uma coletividade. Podem também ser compreendidas como estratégias de atuação pública, estruturadas por meio de um processo decisório composto de variáveis complexas que impactam na realidade. São de responsabilidade da autoridade formal legalmente constituída para promovê-las, mas tal encargo vem sendo cada vez mais compartilhado com a sociedade civil por meio do desenvolvimento de variados mecanismos de participação no processo decisório.

Políticas públicas, do ponto de vista etimológico, referem-se à participação do povo nas decisões da cidade, do território. Porém, historicamente essa participação assumiu feições distintas, no tempo e no lugar, podendo ter acontecido de forma direta ou indireta. De todo modo, um agente sempre foi fundamental no acontecimento da política pública: o Estado, ou seja, está mais presente no nosso cotidiano do que se pensava. Somos responsáveis por essas decisões, e observar se as mesmas estão sendo respeitadas e colocadas em prática.

Em Políticas Públicas de Educação, e na defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade destaca-se o importante papel desempenhado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), redigido por Fernando de Azevedo e assinado por mais de vinte e três educadores e intelectuais com princípios ainda válidos.



Segundo Shiroma (ID), a implantação do Estado Novo, em 1937, definiu o papel da educação no projeto de nacionalidade que o Estado esperava construir. A nova Constituição dedicou bem menos espaço a educação do que a anterior, mas um ensino específico para as classes menos favorecidas, o pré-vocacional e profissional. Observa-se até aqui que a educação nunca teve um lugar de destaque, reservando o mínimo de atenção e recursos financeiros.

Surge então o período da alfabetização em massa com dois objetivos bem claros: “uma alfabetização que contribuísse para conscientização política (...) e uma finalidade eleitoral imediata” Shiroma (2007, p. 31).

Nessas circunstâncias Paulo Freire, desenvolveu método para alfabetizar adultos. Com o Plano Nacional de Alfabetização, uma iniciativa do Governo Goulart, em janeiro de 1964, foi o de alfabetizar cinco milhões de brasileiros até 1965, porém o golpe militar o aboliu em abril de 1964. Entre 1960 e 1970, ocorreu uma educação voltada para formação capital humano, a qual atendia os interesses econômicos vigentes, modernização de hábitos de consumo, de modo a acelerar o desenvolvimento econômico.

Em 1971, a Lei 5.692/71, o então ministro Jarbas Passarinho criou várias leis com destaque para o Movimento Brasileiro Alfabetização (MOBRAL). Nessa época, porém havia uma grande defasagem na educação de adultos, para resolver isso foi dado ênfase e prioridade a Educação de Jovens e Adultos, a qual se teve início com o programa Movimento Brasileiro de Alfabetização.

O problema do analfabetismo no nosso País é uma questão que vem se alastrando desde a época colonial. Não haviam escolas, e os primeiros a receber educação era a elite. Apesar das tentativas de erradicar o alfabetismo com vários programas implantados por diversos governos, e apesar de esforços por parte de educadores como Paulo Freire, de campanhas, de mobilizações, de movimentos políticos, alguns mais efetivos, de longa duração como a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes, o Programa Nacional de Alfabetização e o MOBRAL, ainda estamos distante do ideal.

Em cumprimento à Constituição Federal de 1988 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9394/96, define com mais clareza ao colocar a EJA como Modalidade da Educação Básica: “a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio, na idade própria” (BRASIL, 1996).

Nesta década, Paulo Freire retorna do exílio e encontra um terreno fértil, porque a Educação de Jovens e Adultos passa a ter mais destaque, com conferências e estudos sobre a necessidade de redução dos índices de analfabetismo no Brasil (BRASIL, 2006), que tinha como objetivos: aumento da base eleitoral, elevação da produtividade da população, alfabetização e o aprimoramento do trabalho educativo, com atuação no meio rural e urbano.

Além disso, os alunos jovens e adultos, ao contrário das demais modalidades de ensino, são pessoas com históricos de vida diverso, pois possuem seus traços de vida, origens, idades, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos e estruturas de aprendizagem diferenciadas. Uma grande parcela vive no mundo adulto do trabalho, outras são donas de casa que querem mudar de vida e ingressar no mundo do trabalho, porém todos têm responsabilidades, formaram seus valores éticos e morais a partir da experiência e do ambiente da realidade cultural em que estão inseridos. Almejam o direito de saber ler, escrever, entender e muitos ainda buscam se formar para posteriormente entrar no ensino superior, e conseqüentemente conseguir melhor emprego e aumento de renda.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A REALIDADE ATUAL

Com o passar do tempo, a identidade do aluno da EJA vem sofrendo modificações dentro da proposta apresentada nos estudos da contextualização histórica da EJA. Afinal, as turmas eram formadas por trabalhadores, pais e mães de família, que buscavam seus sonhos, ler e escrever.



Hoje, segundo estudos e por experiências vivenciadas em sala de aula, já encontramos educandos adolescentes (15 anos) com defasagem série-idade e regularização do fluxo escola nas dependências do ensino da EJA, outros que abandonaram a escola e depois de dois a três anos se arrependem ou são obrigados pelo conselho tutelar a regressar à escola.

A educação de jovens e adultos atualmente no Brasil enfrenta vários desafios, de um lado, a urgência em responder às necessidades materiais de milhares de pessoas analfabetas que vivem em extrema pobreza, e do outro, a responsabilidade de atender às atuais exigências de um mundo globalizado.

Cabe considerar que outro problema enfrentado pela EJA, é a falta de um corpo docente habilitado para um desempenho adequado a essa modalidade de ensino. Pois os cursos de formação para o magistério não contemplam as especificidades da área. O professorado dispõe de reduzidas oportunidades de aperfeiçoamento e atualização nos fundamentos teórico-metodológicos da EJA, já que é grupo heterogêneo, que necessita de mais atenção, pois numa mesma sala pode-se ter alunos com 16 anos e outros com 72 anos, o que gera muitas vezes tensões e é necessário saber como encarar e resolver sem prejudicar ambos os lados. Outra situação que se observa é que a docência em turmas de educação de jovens e adultos é utilizada para complementar, em período noturno, a jornada de trabalho dos docentes que atuam com crianças e adolescentes no período diurno.

Ainda existe a rotatividade de docentes, conforme o sistema de ensino a cada bimestre ocorre escolha de novas vagas, o que desenvolve a inexistência de equipes especialmente dedicadas à educação de jovens e adultos prejudicam a formação de um corpo técnico especializado e dificultam a organização e, a continuidade do trabalho e a reflexões sobre as práticas.

CONCLUSÃO

É fundamental considerar que este trabalho consiste em momento inicial de uma pesquisa maior que será aprofundada posteriormente, entretanto de pronto se conclui que existem inúmeras políticas públicas educacionais da EJA, que estão em processo lento de crescimento, porém o que não se observa é a sua prática no dia a dia, pois nas salas de aula existem professores sem formação adequada, ou o mínimo de formação, uma rotatividade muito grande de professores no decorrer de um ano, professores que buscam apenas complementar carga horária.

A Educação de Jovens e adultos (EJA), já apresentou várias propostas e transformações durante sua existência, no que tange aos aspectos sociais, econômicos, políticos, nos mais diferentes momentos históricos do país.

Sugere-se que as Políticas de EJA levem em conta a nova realidade do momento. É, que os professores da EJA, se conscientizam de que os alunos que ingressam na escola novamente não estão somente à procura de alfabetização, mas de auxílio para as dificuldades na carreira profissional e também na vida social, necessitando assim, de uma atenção especial.

REFERÊNCIAS

AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha. Políticas Públicas. IN: CASTRO, C.L.F. de; GONTIJO, C.R.B; AMABILE, A.E.N. (Org). **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: Ed. UEMG, 2012. p.390-391.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Legislação do Ensino Supletivo**. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação, 1978.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: artigo que se completa**. 3. ed. São Paulo, Autores Associados: Cortez, 1983.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

OLIVEIRA, José Luiz, Origem do MOBRL. **IESAE - Dissertações, Mestrado em Educação**, 1989. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/8912>. Acessado em: 20 janeiro 2017.

SHIROMA, Eneida Oto, Maria Célia M. de MORAES, Olinda EVANGELISTA. **Política Educacional**. 3. Ed. Rio de Janeiro: 2002.



POSTURA REFLEXIVA EM SALA DE AULA

Cristina Almeida Möller (Colégio Salvatoriano Nossa Senhora de Fátima)
coordsop@cnsfsc.com.br

RESUMO

O presente trabalho tem como foco principal a vivência de atividades reflexivas em todas as disciplinas do currículo escolar. Destacando a vivência da Aprendizagem Mediada e o valor pensamento reflexivo nas atividades escolares. O estudo está sendo realizado no Colégio Salvatoriano Nossa Senhora de Fátima de Florianópolis, Santa Catarina. Esta instituição educacional tem como base teórica para a sua prática escolar, os estudos de Reuven Feuerstein. Nesta vivência está sendo possível verificar o quanto a teoria de Feuerstein e a postura reflexiva do educador e do educando fazem a diferença no desenvolvimento do ato mental dos seus envolvidos.

Palavras-chave: Postura reflexiva. Aprendizagem. Autonomia cognitiva.

INTRODUÇÃO

O meio educacional é rico em teorias, métodos, estratégias, artigos, pesquisas e bibliografias que indicam algumas alternativas para um processo educativo mais eficiente. Destaco aqui a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural de Reuven Feuerstein, escolhida pelo Colégio Salvatoriano Nossa Senhora de Fátima para guiar suas ações educacionais.

A base da TMCE é acreditar na condição humana de modificar as estruturas cognitivas para adaptar-se às novas situações, independente de idade, classe social ou outros fatores. O importante é a utilização de uma modalidade apropriada. O educando reorganiza e sistematiza essa transformação a partir da intervenção de um educador que trabalha interagindo com o aprendiz estimulando suas funções cognitivas, organizando o pensamento reflexivo e melhorando o seu processo de aprendizagem.

TEORIA DA MODIFICABILIDADE COGNITIVA ESTRUTURAL - TMCE

Para Feuerstein a aprendizagem pelas vias da mediação e reflexão, deve ser compreendida diferentemente da aprendizagem pela exposição direta do sujeito ao objeto ou estímulo. Dessa forma, há a necessidade da intervenção de um educador humano, que para ele é um sujeito cuja ação educadora é intencional e não-ingênua. Ele se interpõe entre o sujeito (educando/aprendiz) e o mundo (no sentido amplo – conteúdo, estímulo, objeto, etc.), conduzindo a reflexão e interação tendo em vista a introdução de pré-requisitos ou recursos cognitivos (da dimensão do pensar) que potencializarão progressivamente a capacidade de aprendizagem deste sujeito.

A Experiência da Aprendizagem Mediada é a uma interação na qual o educador se situa entre o educando e os estímulos que podem ser os objetos, problemas ou situações de forma a diagnosticá-los, selecioná-los, ampliá-los ou interpretá-los utilizando estratégias interativas, inovadoras e reflexivas para produzir significações para o educando. O educador leva o educando a focalizar a sua atenção, não só para o estímulo selecionado, mas para as relações entre este e outros já adquiridos, processo de reflexão. Esta reflexão persegue propósitos intencionais e específicos para o educando. A partir deste processo, o educando cria orientações, atitudes e técnicas que modificam a sua estrutura cognitiva. A EAM é o que determina a flexibilidade que interfere no indivíduo de maneira significativa produzindo a expansão da inteligência.

O educador acredita na capacidade de seus educandos e, valendo-se desta crença, orienta sua reflexão segundo os critérios de mediação definidos por Reuven Feuerstein. Vários critérios ou o tipo de interação são fundamentais para acontecer uma Experiência de Aprendizagem Mediada.

Segundo Feuerstein, há critérios de mediação que podemos ter como referência para perceber o estilo e a qualidade da mediação oferecida pelo educador. Alguns são considerados universais, pois devem sempre es-

tar presentes durante a interação educador/educando. Necessariamente devem permear a interação os seguintes Critérios de mediação: Intencionalidade e reciprocidade, Transcendência, Mediação do significado, Mediação do sentimento de competência, Mediação do comportamento de compartilhar, Mediação do controle e regulação da conduta, Mediação da Individualização e da diferenciação psicológica, Mediação da conduta de busca, de planificação e de realização de objetivos, Mediação do desafio: busca pelo novo e complexo, Mediação da consciência de modificabilidade humana, Mediação da escolha da alternativa otimista e Mediação do sentimento de pertença.

MEDIAR A APRENDIZAGEM, VIVENCIAR A REFLEXÃO

É importante para o educador ter uma postura reflexiva. Para começar a trabalhar com uma postura mais educadora, mais reflexiva é possível mudar pequenos aspectos na atuação docente como, por exemplo:

- No início de uma aula ou atividade apresentar o que será feito, como será feito e porque será feito.
- Ao final de uma aula ou atividade perguntar o que foi aprendido ou realizado. Isso ajuda a trabalhar a memória do estudante e fazê-lo perceber que pode se modificar.
- Encorajar os estudantes a resumir os acontecimentos do dia numa sequência para melhorar a capacidade do estudante de analisar e sintetizar.
- Fazer conexões entre fatos atuais, passados e futuros para ajudar o estudante a melhorar sua percepção global da realidade.
- Elaborar situações desafiadoras possíveis de serem realizadas, mas não fáceis demais, para trabalhar o sentimento de competência dos estudantes.
- Pedir aos educandos, antes de resolverem um problema ou iniciar uma atividade, que coloquem no papel os principais passos que pretendem seguir.
- Propor tarefas variadas e reflexivas para fazer com que o educando internalize o que desenvolveu: conceitos, conhecimentos, habilidades, possibilitando assim a transcendência dos conteúdos.

Para ter uma postura reflexiva é importante acreditar na mudança de sujeito que aprende. É construir atitudes positivas com relação ao aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mediação reflexiva da aprendizagem é uma postura permeada de interação entre o sujeito que aprende e o sujeito que ensina. O educador durante sua interação com o educando e o objeto a ser aprendido, promove um maior desenvolvimento da capacidade do educando, com base na interação específica dos critérios de mediação nas atividades reflexivas.

Como observação da prática no Colégio Salvatoriano Nossa Senhora de Fátima é possível perceber que há educadores eficientes nas suas práticas educacionais que não tem como postura uma prática de transmissão dos saberes. Promovem em suas aulas vários momentos reflexivos e argumentativos.

O grande desafio é continuar a reflexão nas ações pedagógicas, auxiliando os princípios de desenvolvimento da criatividade e autonomia dos educandos no processo de construção do conhecimento. É provocar um maior aproveitamento da capacidade do educando de interagir com os saberes e tornar-se cada vez mais autônomo nesta caminhada. Os educadores com postura reflexiva têm alguns critérios bem visualizados nas suas práticas,



como o questionamento, a argumentação e a flexibilidade docente, isso é saber à hora de interagir ou de aguçar a autonomia do seu educando. E neste caso é visível o interesse e participação dos todos nas aulas.

A reflexão continua das práticas e dos seus resultados apresentados pelos educandos é parte fundamental para a estruturação das ações pedagógicas, do currículo e da qualidade pedagógica. A mediação reflexiva dá aos educandos as condições para se modificarem e as ferramentas para aprenderem, o que permitirá maior aproveitamento da exposição direta ao mundo dos estímulos, desenvolvendo a autonomia na aprendizagem.

Acreditar na mediação reflexiva é acreditar na crença da modificabilidade cognitiva e nas bases estruturadas que cada educando passa a adquirir e utilizar para resolver toda e qualquer situação. Quanto mais experiências uma pessoa tem com a aprendizagem reflexiva, mais ela terá recursos para interagir também com o aprendizado direto. A educação voltada para a mediação tende a colaborar para uma aprendizagem que atende às demandas atuais, pois forma sujeitos autônomos capazes de interagir com um mundo de intenso fluxo de informações.

REFERÊNCIAS

BEYER, Hugo Otto. **O fazer psicopedagógico**: a abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Piaget e Vygotsky. Porto Alegre: Mediação, 1996.

FEUERSTEIN, Reuven. **Além da inteligência**: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GOMES, Cristiano Mauro Assis. **Feuerstein e a construção mediada do conhecimento**. Porto Alegre: Art-med, 2002

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem**: contribuição de Feuerstein e de Vygotsky. Curitiba: MSV, 2007.



O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): UM ESTADO DA ARTE

Isabela Toscan Mitterer Berkembrock (Unoesc)
isamitterer@hotmail.com
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (Unoesc)
malu04@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho trata da produção teórica sobre os descritores que permeiam o Pibid, tendo como objetivo delinear o campo do conhecimento existente sobre o tema. A pesquisa é caracterizada como qualitativa bibliográfica e descritiva. Após a formação do quadro teórico dos autores selecionados, é possível inferir que as políticas de educação superior e as políticas de formação de professores estão intrinsecamente relacionadas às políticas de mercado reguladas pelo ideário neoliberal, que o Pibid apresenta-se como uma política que tem oportunizado bons resultados para o magistério, e que as Universidades Comunitárias em associação às políticas de expansão do ensino superior se apresentam como um símbolo da dicotomia entre o público e o privado presente na educação superior brasileira.

Palavras-chave: Políticas de Formação de Professores. Políticas de Educação Superior. Pibid. Estado Pós-Neoliberal.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata da produção teórica sobre os descritores que permeiam a pesquisa, tendo como objetivo delinear o campo do conhecimento já existente sobre o tema e delimitar o recorte de análise da pesquisa, integrando a produção e as informações necessárias a uma análise coerente dos conteúdos.

A análise do estado da arte possibilita situar a pesquisa no campo do conhecimento, quais as produções já feitas em cada categoria e qual a posição dos autores frente a cada um dos assuntos, de modo a conhecer o discurso do Estado ante a implementação da política, conhecer as políticas já existentes no campo da educação superior e da formação de professores e a sua avaliação, conhecer as características do lócus de pesquisa e também a política pública em questão. Para tanto, os descritores desta pesquisa são: Políticas de Formação de Professores, Políticas de Educação Superior, Universidades Comunitárias, Pibid e Estado Pós-Neoliberal.

DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS ENCONTRADOS E QUADRO TEÓRICO

Eleitos os descritores, realizamos buscas por trabalhos publicados em quatro bibliotecas virtuais, quais sejam: a biblioteca da Faculdade de Educação da Unicamp, o *site* da Capes Periódicos, a biblioteca da Faculdade de Educação da USP e o *site* da Scielo.

Quadro 1 – Quantidade de trabalhos encontrados e selecionados por banco de dados

	Unicamp		Capes Periódicos		Scielo		USP	
	Encontra- dos	Seleciona- dos	Encontra- dos	Seleciona- dos	Encontra- dos	Seleciona- dos	Encontra- dos	Seleciona- dos
Políticas de Formação de Professores	15	2	36	4	2	2	8	2
Políticas de Educação Superior	5	4	45	5	0	0	5	2
Universidade Comunitária	0	0	2	2	2	1	1	1
PIBID	0	0	10	4	2	2	5	1
Estado Pós-Neoliberal (Pós-Neoliberalismo)	0	0	2	2	2	0	8	0

Ao todo, foram encontrados 150 trabalhos nos quatro bancos de dados consultados. Destes, foram selecionados 34 trabalhos para serem analisados nos cinco descritores. Os autores selecionados apresentaram visões diferenciadas – coincidentes e/ou divergentes – a respeito dos temas, sendo que pudemos construir um quadro teórico consistente e atualizado. Apresentamos, a seguir, os autores selecionados, sendo que a discussão entre os autores será apresentada no dia da comunicação oral.

No descritor Políticas de Formação de Professores, selecionamos os trabalhos de André (2009, 2012), Barreto (2012), Brzezinski (1999), Kuenzer (1998), Nunes (2000), Oliveira (2009), Pereira (1999), Rodríguez (2008), Scheibe (2011). Os autores discutem principalmente o histórico da formação de professores, o aligeiramento mercantilista dos cursos de formação e a diminuição da procura pelas licenciaturas, a legislação e a aplicabilidade prática das mesmas, as discrepâncias das políticas surgidas após a aprovação da LDB, apresentando duas comparações entre as políticas brasileiras e externas: a América Latina e a França (Rodríguez (2008) e Oliveira (2009), respectivamente).

No descritor Políticas de Educação Superior, selecionamos os trabalhos de Aguiar (2013), Carvalho (2011), Catani, Oliveira e Michelotto (2011), Castro e Pereira (2014), Goergen (2010), Leitão (1994), Lima (2011), Paiva (2010), Severino (2008), Sobrinho (2010a, 2010b). O enfoque no processo de expansão, da privatização e do produtivismo acadêmico se faz presente nas discussões, bem como a análise temporal de continuidade e descontinuidade das políticas dos governos Fernando Henrique Cardoso e Lula. A interferência externa na organização destas políticas também se mostra na pesquisa de Goergen (2010) e Lima (2011). Dias Sobrinho (2010b) questiona a democratização do ensino superior frente à privatização.

No descritor Universidade Comunitária, selecionamos os trabalhos de Gadotti (1997), Morosini e Franco (2006), Pinto (2012) e Venerio e Wolkmer (2011). Constatamos pouca produção sobre o assunto, especialmente considerando a relevância da universidade comunitária como a instituição símbolo da dicotomia do ensino superior brasileiro e como uma saída para o embate entre a mercantilização da educação no setor privado e o subfinanciamento do setor público, necessitando ser realizado maior aprofundamento acerca dessa instituição, seu papel, sua relevância, seus objetivos, sua estrutura organizacional e seu sistema de ensino.

No descritor Pibid, a produção é recente, considerando sua implementação. Sobre esse descritor, selecionamos os trabalhos de Balduino e Silva (2013), Costa et al. (2013), Diedrich, Caimi e Bragagnolo (2013), Oliveira e Lugle (2013), Souza (2014). A maior parte dos trabalhos versa sobre a sua implantação em ambientes escolares e universidades específicos e relata experiências bem sucedidas. Consideram-no uma boa fonte de informações sobre a realidade escolar (SOUZA, 2014) e um meio de aproximação entre teoria e prática (DIEDRICH; CAIMI; BRAGAGNOLO, 2013), apontando também o risco de uma prática sem reflexão (BALDUÍNO; SILVA, 2013). Costa et al. (2013) apontam o Pibid como uma ferramenta de democratização do acesso ao ensino superior e uma maneira de qualificar os jovens para o mercado de trabalho.

No descritor Estado Pós-Neoliberal (Pós-Neoliberalismo), selecionamos os trabalhos de Fortes e French (2012) e Peck, Theodore e Brenner (2012). Considerando a falta de consenso sobre a existência de estados pós-neoliberais, seu conceito vem sendo discutido por poucos autores, sendo questionado por Peck, Theodore e Brenner (2012) se é uma forma de repúdio das massas às regras de mercado ou se é apenas mais uma forma de autorregulação do neoliberalismo. Fortes e French (2012) o classificam como uma forma de enfrentamento dos desafios sociais brasileiros.

Quanto à análise do material selecionado, muitos trabalhos de interesse não foram analisados por inexistência de *links* ou *links* errôneos de acesso externo aos periódicos. Também pudemos constatar, ao ler os resumos e introdução, que grande parte dos trabalhos encontrados em determinado descritor não correspondia ao tema indicado pelo título e pelas palavras-chave. No descritor Estado Pós-Neoliberal, não encontramos resultados,



modificando-se os descritores de pesquisa para Pós-Neoliberalismo ou Pós-Neoliberal. Porém, não obtivemos muitos resultados e, no site da USP, os trabalhos encontrados não disponibilizavam *links* de acesso. No descritor Pibid, encontramos poucos trabalhos e alguns se repetiram em algumas bibliotecas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as análises realizadas pelos autores, é possível inferir que as políticas de educação superior e as políticas de formação de professores estão intrinsecamente relacionadas às políticas de mercado ainda reguladas pelo ideário neoliberal, tendo aos poucos a influência de ações pós-neoliberais, porém sem uma superação mais consistente da influência do neoliberalismo, principalmente considerando que as instituições reguladoras e mandatárias da educação brasileira são as instituições externas reguladoras do mercado – Banco Mundial, FMI, Unesco.

Ainda de acordo com os resultados das pesquisas dos autores, o Pibid apresenta-se como uma política pública que tem oportunizado bons resultados para o magistério, para as escolas e as universidades, fazendo retornar à tona o aspecto vocacional do formador e suas experiências positivas ainda no processo de formação, na tentativa de reverter uma crise no magistério e nas licenciaturas, especialmente quanto à expressão emancipatória do ensino básico.

As Universidades Comunitárias em associação às políticas de expansão do ensino superior – especialmente as políticas de bolsas – também se apresentam como um símbolo da dicotomia entre o público e o privado presente na educação superior brasileira, cujos conflitos resultam significativa perda para a sociedade brasileira que também se dicotomiza.

As considerações obtidas a partir das análises dos trabalhos selecionados permitem obter uma breve visão do conteúdo produzido pela academia sobre os temas que permeiam essa pesquisa. Identificam, também, aspectos sobre o Pibid enquanto política de Estado, parte integrante do objetivo desta pesquisa, seja trabalhando os tipos de políticas públicas – políticas de formação de professores, políticas de educação superior –, seja identificando perfis de atuação do Estado – neoliberalismo, pós-neoliberalismo – e mesmo descrevendo características do Pibid e das instituições comunitárias, dentre as quais se insere a Unoesc.

REFERÊNCIAS

BALDUÍNO, Jordana de Castro; SILVA, Lueli Nogueira Duarte e. A relação teoria e prática na formação de professores: em foco o Pibid Psicologia. **EntreVer**, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 250-261, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/view/2584/3085>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out./dez. 2010b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/10.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

DIEDRICH, Marlete Sandra; CAIMI, Flavia Eloisa; BRAGAGNOLO, Adriana. A experiência de iniciação à docência no contexto das relações universidade-escola: a construção de uma história marcada pelo ato de dizer. **EntreVer**, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 262-277, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/view/2586/3087>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

FORTES, Alexandre; FRENCH, John. A “Era Lula”, as eleições presidenciais de 2010 e os desafios do pós-neoliberalismo. **Tempo Soc.**, v. 24, n. 1, p. 201-228, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v24n1/11.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

GOERGEN, Pedro. Educação Superior na perspectiva do Sistema e do Plano Nacional de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 895-917, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/13.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

LIMA, Kátia Regina de Souza. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v14n1/v14n1a10.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

OLIVEIRA, Rosenanda Marta de. **Formação de Professores e profissionalização docente**: a trajetória dos IUFM franceses. 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

PECK, Jamie; THEODORE, Nik; BRENNER, Neil. Mal-Estar no Pós-Neoliberalismo. **Novos Estudos - CEBRAP [online]**, n. 92, p. 59-78, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n92/n92a05.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Políticas de Formação de Professores: as experiências de formação inicial em Argentina, Chile e Uruguai. **Revista Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, ano 14, v. 15, n. 16, p. 119-139, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/180/250>>. Acesso em: 3 mar. 2015.

SOUZA, Roger Marchesini de Quadros. O Programa institucional de bolsas de iniciação à docência numa universidade da grande São Paulo: depoimentos, contradições e reflexões preliminares. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 309-316, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/21926/13228>>. Acesso em: 28 fev. 2015.



PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA: A DIVERSIDADE COMO PRINCÍPIO FORMATIVO NO CURRÍCULO ESCOLAR

Daiane Altenhofen (Unoesc)
daya_tita@hotmail.com
Janes Terezinha Cerezer Köhnlein (Unoesc)
janes.kohnlein@unoesc.edu.br

RESUMO

O objetivo do presente estudo foi investigar a implementação da nova PCSC na escola, com ênfase na Diversidade. Este estudo é classificado como estudo de campo, descritivo e qualitativo. A pesquisa foi realizada em uma Escola Estadual de Maravilha/SC com dez professores, através de uma entrevista semi-estruturada. Os resultados apontam que a Escola procura atualização sobre a nova proposta onde projetos foram criados e possibilita que as disciplinas abordem a diversidade dentro de suas particularidades. Porém, os professores sinalizam para as dificuldades em trabalhar todos os eixos da Diversidade. Contudo, é fundamental considerar a diversidade no currículo escolar visando à educação integral em seu processo formativo.

Palavras-chave: PC/SC. Diversidade. Planejamento.

INTRODUÇÃO

A primeira Proposta Curricular de Santa Catarina surge a partir da necessidade de melhorar a qualidade de ensino das redes estaduais. Este documento é resultado de um trabalho coletivo que só foi ser publicado em 1991, sofrendo atualizações até os dias de hoje a fim de contemplar as necessidades educacionais. (STAUB, 2012).

A Nova Proposta Curricular se orienta sob três eixos dentro do processo educacional: a formação integral do indivíduo, o percurso formativo que visa à superação do etapismo escolar e o reconhecimento à diversidade dentro das modalidades da educação. (PCSC, 2014).

A Escola, como instituição representa um forte modelo de referência para toda a sociedade, proporcionando a apropriação do conhecimento, exercendo grande contribuição na formação do ser humano. Neste ambiente educacional, o aluno encontra-se em constante interação com o OUTRO, sendo que este age, pensa e pertence à outra cultura, religião, grupo, sendo diferente. “O território escolar é, portanto, território de convivência intercultural, onde diálogo e conflito coexistem.” (BRASÍLIA, 2010, p.31).

Conforme a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014, p. 54), “seres humanos são diversos em suas experiências de vida históricas e culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo”. Portanto, ainda conforme o autor, para educar integralmente o sujeito, o currículo deve ser formado por uma relação entre o conhecimento e o cotidiano do aluno.

Com base nisto, o presente trabalho teve como objetivo investigar o contexto da Escola, relacionado à nova PCSC, e entender como a Diversidade está incluída no planejamento dos professores e no cotidiano da Escola.

Este estudo se classifica como descritivo, o qual procura descrever as características de determinado fato. Também é classificado como estudo de campo, procurando aprofundar-se em uma determinada realidade (GIL, 2008). Ainda, este estudo é de cunho qualitativo, pois, segundo Godoy (1991) observa e analisa determinado fato, comprometendo-se com sua interpretação e compreensão.

A pesquisa foi realizada na Escola de Educação Básica João XXIII da cidade de Maravilha/SC. Foram entrevistados 10 Professores de diferentes disciplinas escolhidos aleatoriamente e a partir disso, foi construído em relatório embasando com a literatura.



MÉTODOS

Objetivando analisar o conhecimento e a utilização da nova Proposta Curricular de Santa Catarina dentro do currículo escolar, foi realizada uma entrevista semi-estruturada relacionada à Diversidade, a qual foi aplicada com dez professores de diversas áreas do conhecimento do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual de Maravilha/SC, sendo critério de inclusão o interesse e disponibilidade de responder a entrevista semi-estruturada.

RESULTADOS

Conforme os resultados da pesquisa, todos os professores conhecem a nova proposta através do material disponível na Escola. Porém, embora estes conheçam a proposta, a grande maioria afirma que está pouco preparada para trabalhar o tema Diversidade na Escola, havendo a necessidade de mais cursos de capacitação referente ao tema.

Os professores, gestores e demais equipes da escola participam anualmente da formação continuada, as quais envolvem os conceitos fundamentais da PCSC. A gestora salientou que, em 2015 foi estudada a nova PCSC em encontros denominados parada pedagógica. Porém, de acordo com o resultado da entrevista, o conhecimento que os docentes possuem referente aos eixos da diversidade é classificado como pouco e regular.

Na entrevista, os professores assinalaram a intensidade que cada eixo da Diversidade é desenvolvido em sua disciplina, sendo eles a Educação Sexual, Educação e Tecnologia, Educação de Jovens e Adultos, Educação Ambiental, Educação Especial, Avaliação, Abordagens as Diversidades no Processo Pedagógico, Educação Escolar Indígena, Escola: Projeto Coletivo em Construção Permanente e Educação e Trabalho.

Os eixos com melhores índices de intensidade (“Ótimo” e “Bom”) são a Educação e Tecnologia, Educação Ambiental, Educação Especial, Avaliação, Abordagens as Diversidades no Processo Pedagógico e Educação e Trabalho. Os eixos que obtiveram índices com predominância na alternativa “Razoável” é a Educação Sexual e a Educação de Jovens e Adultos. Havendo uma quantidade significativa de respostas nas alternativas “Ruim” e “Razoável” prevalecem os eixos Educação Escolar Indígena e Escola: Projeto Coletivo em Construção Permanente.

A pesquisa aponta que a grande maioria dos docentes trabalha de forma “Regular” a Diversidade em suas aulas, apenas uma minoria a trabalha com intensidade “Ótima”.

Os professores elencaram três pontos principais com relação à dificuldade de se trabalhar o tema Diversidade na Escola. O primeiro ponto acusa a necessidade de mais cursos de formação para habilitar os professores. Em segundo lugar, citam o preconceito formado pela sociedade com relação a algumas temáticas, como a sexualidade, tornando-a mais difícil de ser trabalhada entre os alunos. Por último, os professores relatam que o tema Diversidade contempla vários aspectos, sendo que nem sempre se consegue trabalhá-los da maneira desejada em função do tempo. Contudo, os professores afirmam que a Escola preocupa-se com a formação destes com relação à nova PCSC e promovem cursos de formação continuada para a habilitação dos docentes.

Com relação ao planejamento voltado à Diversidade, a pesquisa aponta que os resultados variam muito entre os professores. A grande maioria assinalou em sua entrevista, classificando seu planejamento como razoável e bom. Mesmo assim, houve professores que assinalaram como “péssimo” ou como “ótimo” o seu planejamento, apresentando um resultado bastante heterogêneo entre as entrevistas.

Um fato curioso foi observado em uma questão da entrevista, a qual tem por objetivo saber se, do ponto de vista do professor, a nova proposta contribui para a aprendizagem do aluno. No entanto, embora a maioria destaque como “regular”, estes comentam a questão afirmando que a proposta contribui com a aprendizagem, pois vem de acordo com as necessidades da sociedade atual. Quando questionados se a Proposta atende as neces-



sidades de ensino na Escola, as respostas ficaram em grande maioria entre “pouco” e “regular”, justificando que ainda faltam alguns detalhes importantes a serem considerados.

Os professores afirmam que os eixos da Diversidade que constam no PPP da escola, são trabalhados através de projetos. Além do planejamento individual do professor, a Escola possui alguns projetos desenvolvidos relacionados aos objetivos da Nova Proposta, tais como a Arte em Foco, Vida Vôlei, onde são abordados temas transversais como o meio ambiente, educação para o trânsito, educação preventiva (saúde e educação alimentar e nutricional), diversidade cultural, direitos das crianças e adolescentes, direitos humanos, direitos dos idosos, temas estes que também são abordados pelas disciplinas dentro de suas especificidades. (JOÃOXXIII, 2016).

CONSIDERAÇÕES

O professor tem a necessidade de estar bem preparado para que possa aplicar o conteúdo conciliando-o com a realidade de seus alunos. Conforme a PCSC (2014), a Educação Integral depende da conexão do currículo com a realidade do aluno e das experiências proporcionadas por esta integração. “Entende-se que é por meio da apropriação dos diferentes elementos da cultura que cada indivíduo desenvolve suas capacidades.” (PCSC, 2014, p.31).

Compreende-se que a Nova Proposta Curricular é um documento excelente e que norteia uma educação transformadora, o grande problema é colocá-la em prática. O percurso formativo deve ser construído na escola, através do currículo, baseado nos elementos que constituem a diversidade de cada sujeito da Educação Básica. Para que percurso formativo consiga formar um ser integral, este deverá considerar a diversidade em todo o seu planejamento, pois o aluno é um ser que se desenvolve a partir de suas características. A Educação precisa se adequar para conseguir atingir a toda diversidade, ou seja, precisa ser inclusiva e bem planejada.

A sociedade atual é formada por diversas etnias, religiões e atualmente, começam a surgir grandes debates acerca de identidade sexual, sexualidade e gênero. Outro tema que tem desafiado os professores são os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Percebe-se que a inclusão da diversidade na Escola começa a formar seres mais tolerantes e capazes de conviver com as diferenças. Porém, o que ainda precisa ser discutido e revisado é com relação às necessidades que tal diversidade demanda. Para que haja igualdade, é preciso criar condições para que cada um tenha o mesmo acesso e compreensão dos conhecimentos produzidos na Escola.

REFERÊNCIAS

BRASÍLIA: Secretaria de Educação Continuada. Processo Formativo em Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis em Conviva. **Ministério da Educação**. 2010. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Documents/Pol%C3%ADticas%20Educativas/Superintend%C3%A2ncia%20de%20Diversidades/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Ambiental/Escolas%20sustent%C3%A1veis%20e%20experi%C3%A2ncias/Escolas_Sustentaveis.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2016.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina, Formação Integral na Educação Básica**. Florianópolis: SED, 2014.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA JOÃO XXIII. **Projeto Político Pedagógico**. 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Manole, 2002, 61 p. Disponível em: <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31110279/9482_lista_de_revisao_1%C2%BA_bimestre_com_respostas_direito.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1462805279&Signature=1o7I7FOirnEnu6Z5PdEDZfvGxxs%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DComo_elaborar_projetos_de_pesquisa.pdf>. Acesso em: 6 mai. 2016.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2016.

STAUB, José Raul. Proposta Curricular de Santa Catarina: A Intencionalidade dos Dirigentes na Formulação da Política Curricular. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, UNICAMP, Campinas, p. 16-26, 2012 . Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2229c.pdf> . Acesso em: 06 nov. 2016.



PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

César Rodrigo Kasteller (Unoesc)
cesar.kasteller@unoesc.edu.br

RESUMO

Este texto tem como objetivo delimitar o campo do conhecimento científico relacionado à Proposta Curricular Catarinense, desde a sua gênese até a versão atual em acervos da área da educação com um recorte temporal de 2001 a 2016. A pesquisa realizada foi bibliográfica e documental. A metodologia utilizada para esta investigação foi a histórico-crítica. O trabalho foi realizado nos acervos das plataformas digitais Scielo, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), Biblioteca Virtual da Universidade de Campinas (Unicamp) e Biblioteca Virtual da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com o intuito de promover uma discussão a respeito das reformulações deste documento. **Palavras-chave:** Proposta Curricular de Santa Catarina. Políticas curriculares. Estado e reforma curricular.

INTRODUÇÃO

Todo e qualquer trabalho científico necessita de uma revisão de literatura, a qual deve conter um problema claramente elaborado com objetivos concisos e determinados. Sendo esses elementos imprescindíveis para uma boa revisão literária, o pesquisador necessita ainda acreditar na qualidade e na importância desse trabalho com o intuito de trazer subsídios aos leitores e a outros pesquisadores sobre o tema abordado. De acordo com Trentini e Pain,

A revisão da literatura ocupa a posição introdutória do projeto e, portanto, decide as bases intelectuais em que a lógica da pesquisa está sendo estruturada. O iniciante precisa saber que o método está diretamente relacionado ao objeto de pesquisa e este método tem compatibilidade com a abordagem teórico-filosófica que sustentará a investigação (TRENTINI e PAIN, 1999, p. 65).

Nesse contexto, entendemos que dialogar com outros pesquisadores que abordam uma temática igual ou semelhante a sua e examinando seus escritos (principalmente de autores divergentes), podemos encontrar indícios para auxiliar-nos nas resoluções de nossas dúvidas e assim trazer novas indagações sobre o tema em questão.

Pautados nesse diálogo com outros autores é que surge uma posição sobre determinado assunto e, assim, podemos nos destituir do senso comum, abandonando velhas ideias e acrescentando ou reformulando novas, mostrando um amadurecimento do pesquisador no que diz respeito ao seu tema. É nessa perspectiva que compreendemos a importância da revisão de literatura, sem a qual não nos conscientizaríamos de sua indispensabilidade, na interpretação de seus resultados. No caso deste estudo, a averiguação das produções já concluídas possibilitou avaliar as temáticas produzidas, complementando as discussões no campo acadêmico e científico.

SOBRE A PESQUISA

A delimitação do campo do conhecimento que está em proposição neste texto investigou produções científicas como Dissertações de Mestrado, Teses de Doutorado e artigos científicos em todo território nacional em quatro bases de acervos virtuais: Scielo, IBICT, Biblioteca Virtual da Unicamp e Biblioteca Virtual da UFSC. Dos documentos encontrados, selecionamos duas produções para trazer a esta discussão. O quadro 01 apresenta os resultados encontrados a partir desta busca.

Quadro 01: Selecionados para análise

	Autores	Título	Caracterização/Ano	Instituição/Ambiente Virtual	Palavras – Chave
1.	CARVALHO, Maria W.	Proposta Curricular de Santa Catarina: o Fazer e o Dizer da Secretaria de Estado da Educação	Dissertação 2001	UFSC – Biblioteca Virtual da UFSC	Proposta Curricular de Santa Catarina. Materialismo Dialético. Contradição e práxis.
2.	Coan e Maria de L. P. de Almeida.	Histórico da Proposta Curricular de Santa Catarina no Âmbito das Políticas Públicas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (1989 – 2005)	Artigo 2015	Uniplac – Scielo	Educação catarinense. Proposta Curricular de Santa Catarina. Políticas públicas educacionais

Fonte: o autor a partir de dados da pesquisa, 2017.

A dissertação intitulada *Proposta Curricular de Santa Catarina: o fazer e o dizer da Secretaria de Estado da Educação*, de Carvalho (2001), encontrada na Biblioteca Virtual da UFSC, trabalha com uma análise e interpretação das relações que permearam a trajetória da PCC, desde a sua origem, bem como a sua aceitação e implementação na prática pedagógica do chão da escola. A autora ainda divide sua pesquisa em duas frentes: uma relacionada ao governo do nosso estado e como eles trataram a Proposta Curricular Catarinense (PCC) via Secretarias de Educação e a outra discorre sobre o movimento dos profissionais da educação que, na busca por dignidade profissional, não conseguiram compreender o conteúdo da PCC de forma a efetivá-la (CARVALHO, 2001).

De acordo com a autora,

toda proposta curricular leva a fazer opções entre as distintas parcelas da realidade. Supõe, portanto, uma seleção cultural que objetiva facilitar a socialização das novas gerações. No entanto, cabe a alguém (pessoa ou grupo) a decisão desta seleção. É no momento da decisão que se faz sentir o poder político, econômico, cultural e religioso. É nesse instante que se manifestam as inclusões/exclusões, definindo-se o perfil de cidadão/cidadã que se quer construir (CARVALHO, 2001, p. 10).

Carvalho (2001) ainda aponta que as classes mais baixas de nossa sociedade recebem das escolas um ensino vocacional ou ocupacional. Assim, acaba sendo criada uma separação dos saberes necessários a uma carreira profissional ou acadêmica em detrimento do conhecimento utilitário. Segundo a autora, o povo catarinense é flagrante dessa realidade, onde o ensino não tem o objetivo de formar uma elite intelectual, mas sim para o ofício, com mão de obra barata.

Em seus relatos finais, Carvalho (2001) esclarece que a prática pedagógica não traz o efeito esperado simplesmente pelo fato de uma PCC estar bem redigida, pois essa transformação exige outras condições também. É necessário que esteja aberta a proposições, estudos e confronto de ideias e, principalmente, comprometida com a classe docente.

O segundo trabalho selecionado é o artigo *Histórico da Proposta Curricular de Santa Catarina no Âmbito das Políticas Públicas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (1989 – 2005)*, encontrado no ambiente virtual da plataforma Scielo, de Coan e Almeida (2015). A pesquisa tem como objetivo apresentar os contextos sociais, políticos e econômicos que influenciaram na concepção de uma Proposta Curricular para o solo catarinense, com teorias baseadas no materialismo histórico-dialético como a de Antonio Gramsci.

De acordo com Coan e Almeida (2015) é a partir da década de 1960 que o estado catarinense inicia um processo de mudanças, pois naquele momento os governantes estaduais queriam colocar Santa Catarina na rota do desenvolvimento que se expandia Brasil afora. Já na década de 1970, houve momentos de alternância de políticas conservadoras e ditatoriais, também reflexo do que nosso país vivenciava naquele momento. Por fim, já na



década de 1980, a mesma ficaria marcada pelo fim da ditadura militar e consequente redemocratização do país, acontecimentos que influenciaram a educação brasileira de forma que se pudesse, ao final desse período, iniciar o processo de elaboração de uma Proposta Curricular para o estado de Santa Catarina.

O estado precisava seguir o rumo nacional, que tinha como alicerce a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024/61 e, nesse sentido, surgiu o Sistema Estadual de Educação, criando o Conselho Estadual de Educação. Por fim, a criação da Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC, junto com outras frentes de trabalho, provocou mudanças na educação catarinense (COAN, ALMEIDA, 2015). “O resultado desses acontecimentos, atrelado a outros, foi o desenvolvimento de programas educacionais para as escolas estaduais, o que tornou a escola o espaço de formação de trabalhadores para o crescimento econômico industrial que se avizinhava” (COAN, ALMEIDA, 2015, p. 254).

As autoras analisaram a PCC, documento produzido em um momento histórico significativo - a redemocratização do país -. Para o estado isso proporcionou a formação de grupos técnicos para trabalhar nas Secretarias de Educação (SEDs), os quais dariam início à elaboração da Proposta Curricular Catarinense (COAN, ALMEIDA, 2015).

De acordo com a PCC em análise daquela época:

Com a redemocratização política do país a partir de 1985, ganha corpo um movimento de discussão educacional que já existia nos últimos anos da ditadura militar, de uma forma mais tímida, porque reprimida. Sem nenhuma modificação na legislação do que diz respeito às questões curriculares, a introdução de textos ligados a um pensamento mais social no meio educacional introduziu mudanças nesse meio. Se não houve uma imediata transformação da prática educacional, houve pelo menos o despertar de uma discussão aberta sobre uma linha de pensamento que antes, por ser reprimida, só podia ser feita na clandestinidade (SANTA CATARINA, 1998, p. 12).

Fica evidente que todos esses movimentos no que tange à elaboração do referido documento - a Proposta Curricular de Santa Catarina - tiveram muita importância e nos fazem entender por que o estado precisava caminhar rumo ao seu sistema educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O termo educação remete-nos a um processo de ensino e aprendizagem, o qual transpassa várias etapas, tendo como premissa adquirir mais conhecimentos. Independentemente de seu cunho, almeja desenvolver todas as potencialidades latentes do ser humano, inspirando-o a transformar-se intelectualmente, o que consiste em um processo contínuo e que se estende por toda a vida. Inspirada nesses conceitos, Santa Catarina, com sua proposta curricular, seus dirigentes e instituições governamentais, vem proporcionando medidas para que a Educação Básica se efetive e se configure como compromisso do estado, sendo pautada nos direitos e deveres firmados pela Constituição Federal.

Entretanto, o referido documento necessita definir também prioridades no que diz respeito à formalização desse conhecimento para então melhor compreendermos o que se fez qualitativamente ao longo desses anos pela educação catarinense. Entendendo que o documento aponta possibilidades, mas também limites, faz-se necessário a instauração de uma formação integral, a qual suprima o modelo capitalista vigente instaurado em nosso cotidiano.

Reflexões com outros autores fizeram-se necessárias para melhor compreendermos as reformulações sobre a Proposta Curricular Catarinense e entender como é difícil concretizar ações pedagógicas sem ter o conhecimento do estofo teórico. Evidenciamos que esse importante documento ainda não se efetivou como prática

pedagógica, contudo, a reflexão sobre o mesmo precisa continuar até que se possam suprimir, senão como um todo, porém parte, dos problemas enfrentados pela educação de nosso estado.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Maria Waltair. **Proposta Curricular de Santa Catarina: o fazer e o dizer da Secretaria de Estado da Educação**. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política). 170f. Centro de Filosofia e Humanidades – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 2001.

COAN, Ivonete Benedet Fernandes; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Histórico da Proposta Curricular de Santa Catarina. **HOLOS**, v. 6, p. 251-276, 2015.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio**: Disciplinas Curriculares: Florianópolis: COGEN, 1998.

TRENTINI, Mercedes; PAIM, Lygia. **Pesquisa em Enfermagem. Uma modalidade convergente-assistencial**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.



REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA COM BASE NOS SISTEMAS DE ENSINO APOSTILADO

Raqueline Rigo Janke (URI – Campus Frederico Westphalen)
raque.janke@yahoo.com.br
Edite Maria Sudbrack (URI – Campus Frederico Westphalen)
sudbrack@uri.edu.br
Fernanda Furini (URI – Campus Frederico Westphalen)
psifurini@hotmail.com.br

RESUMO

O presente artigo, de caráter teórico, tem como objetivo refletir acerca da relação entre o público e o privado na educação atual, bem como, a evolução das políticas públicas direcionadas a este processo, baseado em sua organização e objetivos. Ao longo da história, nosso País sofreu com as consequências das reformas educacionais na educação básica, os quais traçaram um percurso marcado por diversas disputas entre os defensores do ensino público e os defensores do ensino privado. Ambos defendem seus ideais disputando projetos com concepções distintas do papel do Estado e do planejamento, da relação entre os entes federados e da lógica de gestão e organização. Os interesses políticos, influenciados por grandes organismos mundiais, falaram mais alto e calaram as vozes daqueles que primavam pela qualidade de ensino na educação básica pública. Com a promulgação da Constituição Federal, o sistema educacional passou a sofrer diversas demandas da sociedade para a garantia do direito à educação, estabelecida na Constituição Federal. Algumas iniciativas da educação privada trouxeram uma nova visão de ensino, composta por um conjunto de ‘produtos’ que incidem sobre a organização curricular, a formação docente e sobre os processos de avaliação de rendimento dos alunos. Delimitamos o texto sob a perspectiva dos sistemas de ensino apostilado, evidenciando reflexões sobre o quanto este processo influenciou na atualidade. No decorrer do artigo, trazemos reflexões acerca da organização dos sistemas de ensino privado na rede pública.

Palavras-chave: Público e Privado. Educação. Políticas públicas.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao longo da história educacional brasileira, diversas legislações foram criadas, e posteriormente sucumbidas sem que as mesmas pudessem passar por uma avaliação democrática. Os interesses políticos, influenciados por grandes organizações mundiais, falaram mais alto e calaram as vozes daqueles que primavam pela qualidade de ensino na educação básica.

Com a promulgação da Constituição Federal, o sistema educacional passou a sofrer diversas cobranças dos poderes Executivo e Legislativo para que garantisse o direito à educação estabelecida na Constituição Federal, cumprindo assim algumas exigências das políticas de Estado criando novas leis que garantisse o direito a ela.

Surgiram também, novas iniciativas, para a educação básica, implantadas por uma educação privada, que trouxe uma nova visão de ensino, composta por um conjunto de ‘produtos’ que incidem sobre a organização curricular, a formação docente e sobre os processos de avaliação de rendimento dos alunos, bem como trazem articuladas a sua proposta, material didático para alunos e professores da educação básica.

Esse texto é de natureza teórica, baseado em fontes da literatura consultada e na legislação pertinente. Aborda apenas algumas das dimensões que consideramos no momento, emblemáticas das políticas educacionais, com destaque para aquelas que se articulam com o processo de governamentação, e que possivelmente continuarão trazendo consequências (positivas e/ou negativas) para a educação brasileira.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS, OS SISTEMAS EDUCACIONAIS E OS SISTEMAS DE ENSINO PRIVADO NA REDE PÚBLICA

Após a Constituição Federal de 1988, o sistema educacional passou a sofrer diversas cobranças dos poderes Executivo e Legislativo para que garantisse o direito à educação estabelecida na Constituição. Assim, a

educação passou a cumprir exigências, das políticas de Estado, aprimorando-se com a criação a Lei Federal Nº 9394/96 denominada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é a legislação que regulamenta o sistema educacional público e privado do País, desde a educação básica ao ensino superior, estabelecendo os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Tentando corrigir a defasagem dos níveis e modalidades da Educação Infantil ao Ensino Fundamental e Médio, foi criado o FUNDEB o qual atende ainda a EJA e educação especial. Callegari (2008, p 59) afirma que:

O objetivo que se busca alcançar, com o FUNDEB, é tornar mais efetiva a cooperação entre diferentes níveis de governo, no provimento dos recursos e nas responsabilidades assumidas em relação ao atendimento quantitativo e qualitativo da educação básica pública.

Desta forma, a divisão das responsabilidades para melhorar a quantidade e qualidade educacional parece não atender as demandas financeiras necessárias para a qualificação do ensino, pois a ampliação do atendimento, não demonstrou aumento financeiro significativo aos cofres públicos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 20 de dezembro de 1996, faz referência em seu artigo 87, parágrafo primeiro sobre a Década da Educação e a criação de um Plano Nacional de Educação. De acordo com a Legislação, a União teria o prazo de um ano para encaminhar ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 1996), porém, a Lei do Plano Nacional de Educação (Lei Nº1072/01) somente foi promulgada em 09 de janeiro de 2001, cinco anos após a previsão da Legislação.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) traz a implantação de 20 metas, com o objetivo de melhorar a educação do país, até 2024, demandando aos municípios estratégias para o cumprimento das mesmas. Entre as vinte metas estabelecidas cabe ressaltar aqui a Meta 7, a qual refere sobre a qualidade da educação do País, ressaltando o aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O Plano Nacional de Educação elucida:

Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio (PNE 2014 - 2024).

Para fazer cumprir essa meta, estados e municípios estão demandando atitudes imediatas, e muitos deles, estão implantando sistemas de ensino privado na rede pública, já que muitas instituições da rede privada estão alcançando bons índices no IDEB, e as promessas da melhoria da qualidade educacional oferecidas por esses sistemas de ensino são tentadoras.

ORGANIZAÇÕES DOS SISTEMAS DE ENSINO PRIVADO NA REDE PÚBLICA

A concepção de educação defendida pelo projeto neoliberal nos remete à formação de cidadãos capazes de enfrentar um mundo competitivo calcado no desenvolvimento econômico e nas avaliações educacionais positivas. Tais condições exigem cada vez mais a busca de soluções que fazem refletir sobre a qualidade educacional oferecida nas escolas públicas. Essa qualidade tanto almejada pelos gestores educacionais, e pela sociedade muitas vezes, leva a educação por caminhos impensados, como a adoção de sistemas de ensino privado em escolas da rede pública.

A adoção destes sistemas de ensino privado implica legalmente em um contrato entre poder público e empresas privadas. Estes sistemas são compostos por um conjunto de produtos que incidem sobre a organização curricular, a formação docente e os processos de avaliação do rendimento dos alunos. As empresas fornecedoras



dos sistemas de ensino oferecem materiais didáticos para alunos e professores, assessoria pedagógica, cursos presenciais e a distância para professores, orientações às secretarias municipais de educação.

De acordo com Adrião (2009) esta tendência crescente nos municípios, de buscar suporte político e pedagógico para o atendimento educacional, sob sua responsabilidade junto a instituições privadas faz com que seja estabelecida uma ‘parceria’ entre o sistema público e a instituição privada, dando abertura para que o sistema privado assuma responsabilidades anteriormente atribuídas somente ao poder público, retirando da educação, a noção de direito para constituir-se em produto ou serviço.

É de extrema importância compreender também, que a expressão sistema utilizado para designar os sistemas de ensino privados é adotada segundo Adrião e Garcia (2011) como uma opção coordenada e integrada de partes articulando-se a uma variedade de elementos que, ao se integrarem ao todo, não perdem a própria identidade. Nesse sentido, a organização dos sistemas de ensino privados oferecidos para as instituições públicas com seus conteúdos desenvolvidos em forma de apostilas, trazem mudanças no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Estas mudanças tem por base a padronização, restringindo a autonomia das redes de ensino e configurando-se como uma ingerência sobre a organização escolar e docente. Retira, portanto do professor seu protagonismo no ato pedagógico.

Os estudos realizados por Silveira e Mizuki (2011, p. 86) consideram que:

A restrição à autonomia da escola e do professor pode torná-lo dependente do material. Além disso, o método pedagógico utilizado pelo “sistema de ensino privado” pode não ser a concepção pela qual o professor se identifica, tornando-o um mero executor de uma proposta, ou seja, simplesmente um objeto do processo educativo, retirando-lhe a especificidade de sua função, de ser sujeito/ator desse processo, com a capacidade de planejar e refletir sobre a sua ação.

A reflexão sobre a ação leva o professor a descobrir novas formas de aprender e ensinar, com possibilidade de reinvenção didática que com o material apostilado não seria possível fazer, pois, a finalidade desse material, parece voltar-se para uma política de competição com a função de preparar os alunos para ingressarem no mercado de trabalho e cumprirem metas estabelecidas pelas avaliações externas através de ‘treinamento’ de avaliações, realizadas com alunos.

Cabe ressaltar, ainda, que os sistemas de ensino privado possuem uma visão dos pressupostos pedagógicos voltados às competências e habilidades do sujeito, sendo que as competências estão voltadas aos conteúdos a serem aprendidos e apreendidos pelo sujeito significativamente e as habilidades decorrem do nível de estrutura das competências e referem-se às capacidades instrumentais, ou seja, ao saber fazer.

Acreditamos que as manifestações que aconteceram em prol da educação foram promissoras de diversas contribuições para que a educação brasileira pudesse ser repensada e reestruturada, não permitindo sua privatização. Desta forma, a educação pode ser pensada por estudiosos e mesmo que, em muitos momentos, suas contribuições foram ‘engavetadas’, as grandes empresas internacionais perceberam que em nosso País, a educação representava um mercado promissor.

A Constituição Federal foi de extrema importância para a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, desenvolvendo uma proposta de garantia do direito à educação, porém, não conseguiu atender a demanda esperada pelos educadores e cidadãos brasileiros, necessitando de emendas e novas leis para realmente garantir essa necessidade. Ainda, deixou de definir os campos de atuação da rede pública e da rede privada gerando indisposição entre ambos os setores.

Com essa brecha deixada na legislação, é cada vez mais comum, verificarmos a presença de sistemas de ensino privado na rede pública. Estes sistemas de ensino oferecem materiais estruturados aos professores e alunos, além de formações e orientações às secretarias de educação. A consideração que fizemos com relação a essa nova

forma de ensino remete-nos a pensar sobre a participação social nas questões educacionais, as conquistas históricas dos movimentos em prol da qualidade da educação brasileira.

Por outro lado, temos as metas estabelecidas pela Legislação vigente e pelo Conselho Nacional de Educação, através do Plano Nacional de Educação, as quais preocupam os gestores, pois, precisam ser cumpridas nos próximos dez anos. Neste viés, os sistemas de ensino privado, trazem uma proposta curricular pautada por exigências, e normas de organização invejáveis para qualquer sistema de ensino público, e por isso estão em crescente desenvolvimento.

Mesmo que os estados e municípios precisam cumprir metas, para a educação básica, estabelecidas pela legislação vigente, precisamos pensar e criar novas estratégias que correspondam a essa demanda. Talvez, a efetivação de políticas de Estado, e não de governo, seja uma saída para que possamos qualificar a educação brasileira e como consequência, aumentar os índices de desenvolvimento da educação básica, tanto almejado por todos os gestores educacionais, e necessários para a continuidade de nossos princípios de igualdade, honestidade e solidariedade.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Garcia. **Educação Teoria e prática**. 38. Ed. Rio Claro 2012. 203p. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5272/4154>>. Acesso em: 08 jan. 2016.

ADRIÃO, T. **Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública**: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. 30 Ed. Campinas, 2009.

ARAÚJO, Heleno Filho, **Educação Teoria e prática** – vol.21, n 38, período, out/dez de 2011. Rio Claro v. 21, n. 38, p. 201-203, jan. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5272/4154>>. Acesso em: 08 jan. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996.

CALLEGARI, Paulo Cesar. **FUNDEB, financiamento da educação pública no Estado de São Paulo**. São Paulo: Ground: APEOESP, 2008.

DOURADO, Luiz Fernando. **Plano Nacional de Educação como política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas**. In: DOURADO, Luiz Fernando (Org.) Plano Nacional de Educação (2014 – 2020): avaliação e perspectivas. 2. ed. Goiânia: UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SILVEIRA, Adriana; MIZUKI, Vitor. **Sobre a legalidade da aquisição e uso dos “sistemas de ensino privados” na educação pública**. 21 ed. São Paulo, 2011.



REGULAÇÃO DO ESTADO E EDUCAÇÃO: REPERCUSSÕES SOBRE A FORMAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE

Camila de Fátima Soares dos Santos (URI – Campus Frederico Westphalen)
ckamy13@hotmail.com

Edite Maria Sudbrack (URI – Campus Frederico Westphalen)
sudbrack@uri.edu.br

Raqueline Rigo Janke (URI – Campus Frederico Westphalen)
raque.janke@yahoo.com.br

RESUMO

O trabalho traz para debate reflexões sobre as políticas educacionais de formação de professores implementadas nos anos 90, busca analisar as principais reformas educacionais que foram articuladas com as recomendações dos organismos internacionais, em destaque, o Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento e UNESCO. A opção metodológica para tal estudo é a pesquisa bibliográfica, amparada em estudiosos da área. Essas reformas objetivaram adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado, que assume função regulatória, reafirmando a centralidade da formação dos profissionais da educação, como essencial para impulsionar e realizar as reformas propostas, criando condições para a transformação da escola, da educação e da sociedade.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Formação de Professores. Trabalho Docente.

INTRODUÇÃO

O presente artigo traz para o debate questões referentes à política de formação de professores no Brasil, pós anos 90, período marcado pelas reformas no campo educacional, sob influências mundiais, visando atender às recomendações de organismos internacionais, que têm por objetivo maior a reforma do Estado¹.

De acordo com Neves e Fernandes (2002), a defesa ideológica da reforma do Estado é realizada pelo discurso de modernização e racionalização do mesmo, objetivando, desse modo, a superação de problemas da contemporaneidade (desemprego, inflação alta, diminuição do crescimento econômico) e de adaptação aos tempos modernos, exigida pelo processo de globalização.

Nessa direção, as políticas de formação de professores são ajustadas, buscando um novo perfil de professor e de formação docente, para atender às demandas do novo mercado de trabalho, ou seja, educação adequada à lógica do capital.

Os organismos internacionais, com destaque para o Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento e UNESCO, efetivaram a reformulação da política educacional no Brasil e na América Latina. Segundo Malanchen e Vieira (2006, p. 3) esses organismos definiram como pressupostos da reforma:

a ampliação de acesso à educação básica, a diversificação das instituições de ensino superior e dos cursos e a diversificação das fontes de financiamento deste nível de ensino. Esses pressupostos são apresentados como elementos significativos para a criação de um engodo de democratização e do aumento de escolarização, mascarando dois fenômenos que vêm ocorrendo nos países periféricos: o aligeiramento da formação inicial e o processo de certificação em larga escala.

Diante disso, determina-se o papel do Estado como regulador das políticas educacionais, abrangendo a formação e o trabalho docente.

REFORMAS NO ESTADO E NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

No contexto da reforma do Estado, as décadas de 80 e 90 marcam a inserção dos países da América Latina na ordem neoliberal². As políticas neoliberais foram amplamente difundidas na América Latina a partir

¹ Defende-se essa reforma sob a égide de retomar o desenvolvimento econômico, minimizando a atuação do Estado no que se refere às políticas sociais.

² “O neoliberalismo é um projeto político, econômico e social de caráter hegemônico que está fundamentado na subordinação da sociedade ao mercado livre e a não intervenção do poder público, sendo o mercado livre responsável pela preservação da ordem social” (NETO E MA-

da década de 1980. No Brasil, sua admissão foi nos anos de 1990, com o presidente Fernando Collor de Mello. Segundo Evangelista, Shiroma e Moraes (2002, p. 55), “com Collor deflagrou-se o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia”.

De acordo com Malanchen e Vieira (2006, p. 4)

A ideologia neoliberal sustentou o reordenamento das estruturas dos Estados nacionais e, assim, permitiu a abertura de mercados antes fechados à expansão do capital internacional. Nesse sentido, a implementação da política neoliberal com as privatizações, a desregulamentação da economia e a liberalização das importações possibilitou a expansão dos mercados para a atuação de grupos privados oriundos dos países centrais, bem como o enfraquecimento de empresas locais, haja vista a competição desigual.

Com a política neoliberal o Estado, aos poucos, perde sua identidade de agência produtora de bem e serviços e garantia dos direitos dos cidadãos. A reforma do Estado empreendida pelo governo da época é firmada pela necessidade de modernização e superação dos problemas financeiros causados pelas demandas sociais, afirmando que sem essas reformas não haveria desenvolvimento, exemplo disso é o que vivenciamos hoje, com o governo atual, que propõe diferentes reformas nas políticas sociais, com a justificativa de impulsionar o desenvolvimento do país.

No contexto dessas reformas a educação passa por uma nova configuração. O movimento de reforma acabou por transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores. (GENTILI, 1998). Assim, a educação exerce importante função para efetivar as mudanças na sociedade, ao passo em que redefine o seu papel e promove a formação de recursos humanos para alavancar o desenvolvimento econômico.

O Plano Decenal de Educação é o marco do início dessa reforma, que foi mediada pelo governo de Itamar Franco (1992-1994) e efetivada no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003)³. Importe destacar que as reformas descritas nesse Plano ilustravam os acordos firmados na Conferência de Ministros da Educação e de Planejamento Econômico, realizada no México, em 1979, e na Conferência de Jomtien, em 1990, na Tailândia, Conferência Mundial de Educação para Todos, promovida pela ONU, em que 155 governos assumiram o compromisso de assegurar educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos. (MALANCHEN E VIEIRA, 2006).

A Conferência de Jomtien funcionou como um espaço de difusão das políticas internacionais para educação. A partir do Plano Decenal de Educação para Todos, o Brasil buscou atender aos princípios firmados na Conferência. As reformas propostas pelos organismos internacionais ocorreram com base numa análise realizada nos países da América Latina e Caribe, que apontou uma crise na educação, no que se refere à eficiência, eficácia e produtividade do sistema. Como podemos perceber, esses termos se referem ao campo empresarial, de mercado e assim, como medida para superar a crise na educação, os organismos apontam a necessidade de adotar mecanismos coercitivos baseados no mercado. Nessa direção, a educação passa de direito para oportunidade, mercadoria.

Trata-se enfim, de transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, negando-se sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variando segundo o mérito e a capacidade dos consumidores. (GENTILI, 1998, p. 19).

Assim, as reformas se legitimaram pelo discurso de que a crise da educação está intimamente relacionada à falta de capacidade do Estado em administrá-la, na oferta de má formação dos professores, currículos inadequados, falta de recursos e outros. A educação passa a assumir um papel fundamental para qualificar recursos humanos para atender aos novos padrões de exigência mundial, produtividade e competitividade.

CIEL, 2004, p. 36)

³ O governo de FHC ficou no poder por dois mandatos seguidos.



Materializada em atos normativos a reforma foi ocorrendo, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394, de dezembro de 1996⁴ (BRASIL, 1996), que representou o marco da institucionalização de políticas educacionais brasileiras que foram planejadas e implantadas pelo MEC e pelo governo anterior, presidente Itamar Franco. Com a aprovação da LDB, ações foram tomadas pelo Estado com vistas a modificar a educação brasileira, desde a educação básica até o ensino superior, com destaque para as universidades públicas e cursos de formação de docentes. Os currículos dos cursos de graduação começaram a receber atenção diferenciada, as orientações do CNE tornavam a estrutura dos cursos mais flexível, ou seja, em consonância com a lógica do mercado que direciona o projeto educacional neoliberal.

A formação dos professores, no contexto da reforma, ganha centralidade. Vistos como fundamentais para a reforma que se apregoa, são debatidas diferentes propostas de formação para os professores, “fundadas em projetos políticos e perspectivas históricas diferenciadas, o que faz com que a formação desses profissionais seja tratada ou como elemento impulsionador e realizador dessas reformas, ou como elemento que cria condições para a transformação da própria escola, da educação e da sociedade”. (MALANCHEN E VIEIRA, 2006, p. 10). Nessa perspectiva, os professores, muitas vezes, “são considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Diante desse quadro, os professores veem-se, muitas vezes, constrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas”. (OLIVEIRA, 2003, p. 32).

Assim, o delineamento das políticas educacionais modifica o perfil e as funções dos professores. O novo profissional desejado deve adquirir uma base de conhecimentos gerais, importante para sua maior treinabilidade e adaptação à flexibilidade e às mudanças nos processos produtivos. (SCHEIBE, 2004). Em meio a esse cenário, o quadro que se delineia na formação dos professores é esse, em que se insere e valoriza o instrumental, o técnico e retira-se o político, o teórico, enfim, o caráter científico do conhecimento, por meio de um discurso que naturaliza a necessidade da informatização, da modernização, processo regido pela globalização. (LIMA, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o exposto nesse trabalho, podemos apreender que as políticas de reforma do Estado e da educação, no Brasil, regidas pelo Ministério da Educação, foram viabilizadas em consonância com os organismos internacionais. Essas políticas estão em consenso no que se refere à ascensão do privado, em que a atuação do Estado deve ser mínima, para garantir uma educação de qualidade. Chama atenção o fato de que as medidas de reforma se apresentam muito bem estruturadas e abrangem a gestão, a formação dos professores, o currículo e seus fundamentos teóricos.

Assim, o Estado regulador e avaliador tem conquistado seu espaço, com mecanismos que induzem os docentes a responder às exigências e resultados estabelecidos pelos interesses mercantilistas. As ações realizadas no campo dessas reformas demonstram a vinculação com o projeto neoliberal e cumprimento das determinações dos organismos internacionais, fortalecendo um Estado regulador e uma educação com participação crescente do setor privado.

⁴ A LDB tramitou no Congresso Nacional desde 1998 e após sofrer várias modificações foi aprovada em 17 de dezembro de 1996. O processo de tramitação da LDBEN contou com a participação da comunidade educacional na luta e defesa da escola pública de qualidade. Entretanto, no momento da aprovação da Lei, por meio de um golpe reacionário segundo e conservador com o substitutivo de LDBEN oriundo do Senado Federal, proposto pelo então Senador Darcy Ribeiro, foi aprovada uma lei que não correspondia às aspirações alimentadas em quase duas décadas pela comunidade de educadores. (EVANGELISTA, SHIROMA e MORAES, 2002).

REFERÊNCIAS

EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia Marcondes; SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

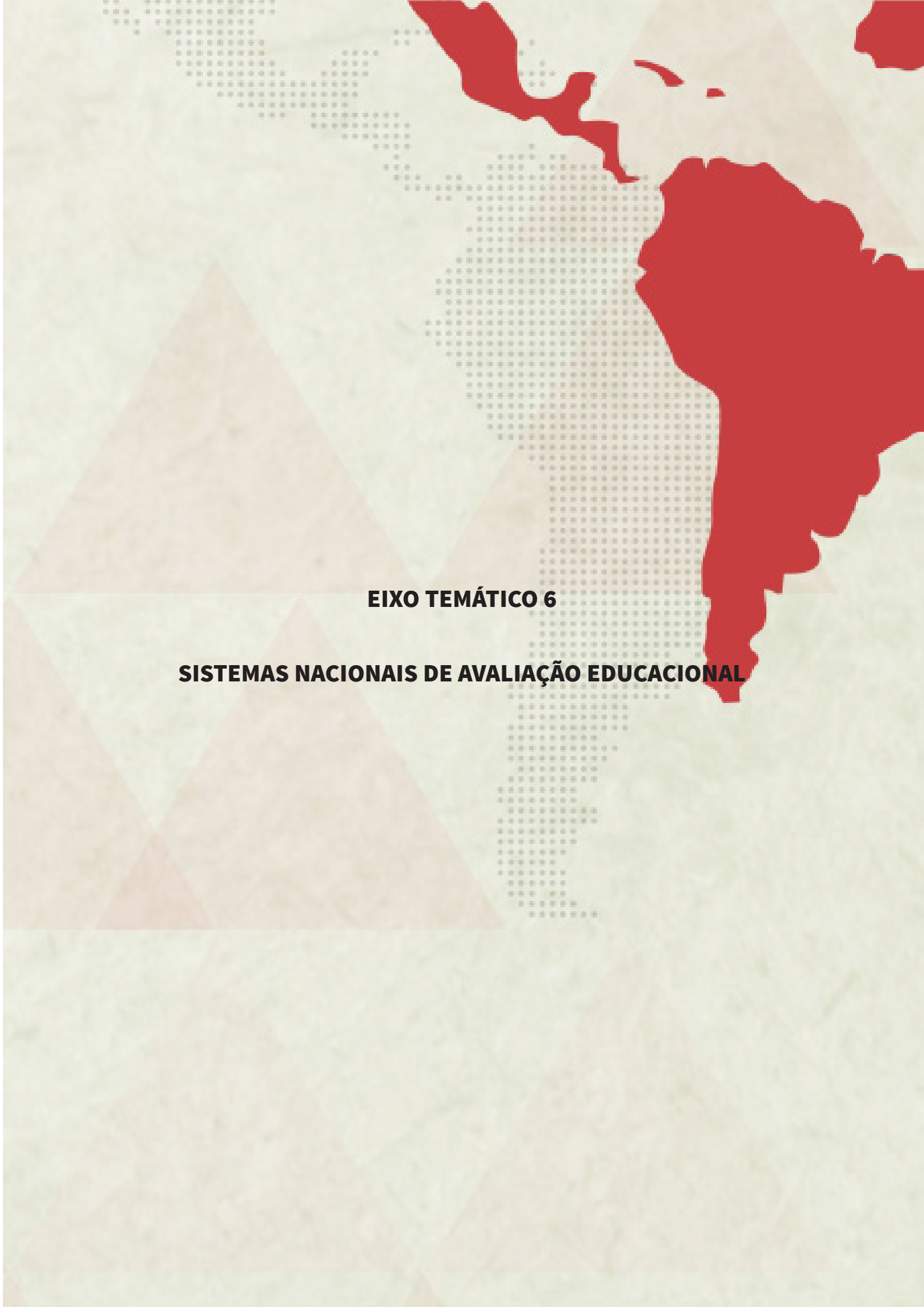
LIMA, Kátia R. S. Organismos internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração. In: Neves, M.L.W. (org.). **O empresariamento da educação** – novos contornos da educação superior no Brasil nos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

MALANCHEN, Julia; VIEIRA, Suzane da Rocha. **A política brasileira de formação de professores**: repercussões sobre o trabalho docente. In: Anais do VI Seminário da RedeEstrado. 06 e 07 de novembro de 2006, Rio de Janeiro: UERJ.

NEVES, Lucia Maria W.; FERNANDES, Romildo Raposo. Política Neoliberal e Educação Superior. In: Neves, Lucia. Maria.W. **O empresariamento da educação**. Novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. SP: Xamã, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As Reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SCHEIBE, Leda. O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 177-193, 2004. Editora UFPR.



EIXO TEMÁTICO 6

SISTEMAS NACIONAIS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL



AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Aline Borin (UFFS/ Uniedu-Fumdes)
alineborinn@gmail.com
Oto João Petry (UFFS)
oto.petry@uffs.edu.br

RESUMO

Esse estudo tem por objetivo trazer para conhecimento a influência das políticas educacionais implantadas na década de 90 no país, com base no neoliberalismo e a performance dos sistemas de avaliação em larga escala aplicado ao sistema escolar, para medir o desempenho dos alunos em detrimento do desenvolvimento tecnológico e econômico, atendendo as necessidades do mercado de trabalho, tendo a presença do Estado mínimo e eficaz na aplicação das avaliações. O programa que fez parte deste estudo foi o SAEB vinculado ao IDEB, com o intuito de compreender o objetivo e a finalidade desse sistema de avaliação em larga escala. A metodologia desse trabalho é a análise de conteúdo. Os principais autores foram Ball (2004, 2010); Chirinea (2015); Duarte (2012); Dourado (2007); Libâneo (2011, 2012). Dessa forma, a performatividade incluída nos sistemas de avaliação em larga escala expõe as escolas através dos resultados, porém, essas avaliações fornecem ao governo um parâmetro da educação brasileira e esses índices influenciam na formulação e investimentos nas políticas educacionais, por isso, essa dualidade traz de um lado a exposição, a promoção e o julgamento das escolas e por outro fornece dados que influenciam na tomada de decisões nas políticas educacionais.

Palavras-chave: Educação Básica. Performatividade. Políticas educacionais.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho destaca o contexto da década de 1990, marcada pela inserção de políticas públicas no Brasil, tendo como princípio norteador a eficiência e a produtividade, esses conceitos capitalistas na educação brasileira são influenciados por organismos internacionais que incentivaram a reformulação das políticas educacionais.

Abrange a discussão sobre performatividade como um sistema de regulação, controle e promoção inseridos na educação. A performatividade possibilita a inclusão de sistemas de avaliação que proporcionam a exposição de dados das escolas por rankings, esses dados servem para promover as escolas que obtiveram os melhores desempenhos e para inspecionar as demais.


Dá-se destaque a avaliação em larga escala realizada na Educação Básica conhecida como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com o intuito de compreender o objetivo e a finalidade desse sistema de avaliação em larga escala na educação brasileira.

A metodologia desse estudo parte da análise de conteúdo, pois compreende-se que “a análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos.” (MORAES, 1999, p. 9)

EDUCAÇÃO BÁSICA E POLÍTICAS PÚBLICAS

No contexto da década de 1990 a busca pela organicidade das políticas públicas, principalmente em âmbito federal e em alguns governos estaduais foram pautadas em noções de produtividade, eficiência e racionalidade, próprios da idéia capitalista, sendo que na educação brasileira os organismos internacionais desempenham importante influência na formulação das políticas educacionais. (DOURADO, 2007)

Conforme Libâneo (2011) o neoliberalismo tem se auge nos governos de Margaret Thatcher na Inglaterra e com Ronald Reagan nos estados Unidos. Segundo Duarte (2012) uma tendência dos governos da década de 1990, principalmente na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi de aderir aos modelos educacionais fundados em princípios performativos e gerencialistas, impondo reformas macroeconômicas que indicaram uma nova forma de atuação do Estado na gestão pública, sendo elaboradas a partir da redução do Estado e dos gastos públicos, abrindo o país para investimentos internacional.



Segundo Souza; Faria (2004) *apud* Duarte (2012) observa-se a ampliação de diversos organismos internacionais na América Latina, direcionados principalmente nas políticas de educação, nesse contexto as reformas na educação vão ocorrer a partir da presença de diagnósticos, receituário, relatórios, resultados, entre outros, criados pelos órgãos internacionais de financiamento, esses órgãos são as agências de financiamento do Banco Mundial (BM), o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

De acordo com Cury (2002) *apud* Santos (2004) reforça-se que no desenvolvimento do sistema capitalista a educação faz parte de discussões, de projetos e de programas levados com rigidez por órgão de financiamento e por órgãos direcionados para a cooperação técnica como a UNESCO e a UNICEF, pois esses organismos definem e financiam diretrizes que guiam os projetos e as políticas da educação em nosso país.

Para Afonso (2001) *apud* Duarte (2012) esses organismos internacionais atualmente estão presentes em praticamente todos os países, no entanto, a ação desses organismos ocorre de diferentes maneiras e dosagem para os diversos Estados, assim, não há um padrão único de ação desses órgãos para a regulação externa, nenhuma intensidade maior ou menor, os países atualmente se deparam com essas organizações e instâncias de regulação que direta ou indiretamente determinam parâmetros para a reforma do Estado no seu papel de aparelho político administrativo e de controle social, colocando muitos países a priorizar medidas definidas externamente.

A performatividade serve como medida de organizações ou sujeitos para obter resultados, como modo de promover ou inspecionar, segundo Ball (2010) é fundamental verificar quem controla o julgamento desses resultados, pois o discurso de poder que emerge a partir dessa denominação se consolida nas sociedades, como modo de produção do conhecimento e tem sua difusão através da educação.

Assim, Ball (2010) considera a performatividade um modo de regulação, sendo um sistema que demanda de julgamento, exposição e comparação, adotados como forma de controle e de mudança, pois:

[...] Performances – de sujeitos individuais ou organizações – servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da *qualidade* ou *momentos* de promoção ou inspeção. Elas significam, encapsulando ou representando um valor, a qualidade ou a valia de um indivíduo ou de uma organização dentro de um campo de julgamento. (BALL, 2010, p. 38)

A performatividade mercantiliza e objetiva o trabalho no espaço público, assim, segundo Ball (2004) as instituições educativas resumem-se em níveis de desempenho, resultados, formas de qualidade. A argumentação da qualidade, da eficiência, da responsabilidade e da melhoria que circundam e seguem esses objetivos controlando as práticas vigentes que são indefesas e frágeis.

Dentre a interferência realizada pelos organismos internacionais na educação brasileira e com o intuito de elevar os índices da educação, foram inseridos na esfera educacional avaliações em larga escala para medir o desenvolvimento da educação, destacamos nesse estudo o SAEB. Esse sistema de avaliação é um indicador utilizado para apresentar os índices da educação brasileira por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O IDEB é formado pelo SAEB que possui duas avaliações, sendo a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) ou mais conhecida como Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEBC), no âmbito da Educação Básica. A escolha pelo SAEB ocorreu com o intuito de compreender o objetivo e a finalidade desse sistema de avaliação em larga escala.

Segundo Chirinea (2015) o SAEB tem como objetivo monitorar a qualidade da educação básica. Os instrumentos de coleta dos dados são os testes de conhecimento em matemática e de língua portuguesa, e questionários socioeconômicos que são respondidos por diretores, professores, alunos e pelo responsável por recolher os dados. O SAEB compõe uma importante ferramenta de direcionamento das políticas educacionais direcionadas a qualidade, por fornecer aos gestores informações relevantes para auxiliar nas decisões a serem tomadas.



De acordo com Santos (2015) as avaliações que compõem o SAEB são estruturadas da seguinte maneira, a ANRESC realiza avaliações com alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, o público alvo são todas as turmas que possuem no mínimo 20 alunos, fornecendo médias do desempenho aos alunos das escolas participantes em âmbito municipal, nas unidades de federação e por regiões. Já a ANEB avalia os estudantes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, tem como amostra turmas com no mínimo dez alunos e fornece os resultados apenas para as unidades de federação, regiões e Brasil. O que se torna comum entre essas duas avaliações são que ambas avaliam as escolas rurais e urbanas, porém a ANEB abrange as escolas privadas também. A partir de 2013, foi inserido no contexto do SAEB a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) voltada para a alfabetização dos alunos.

Para Oliveira; Araujo (2005) *apud* Chirinea (2015) os resultados obtidos a partir do SAEB mostram que “[...] a maioria dos alunos das escolas públicas não atingem os padrões mínimos de conhecimentos nessas disciplinas” (p. 469) que são base do teste, outro destaque é referente ao desempenho dos alunos vindos das escolas estaduais é praticamente o mesmo dos alunos vindos das escolas municipais, no entanto, tem-se que esses testes não apresentam precisamente o diagnóstico do sistema educativo, porque os testes possuem influência de variáveis, como o nível de escolaridade dos pais e o perfil socioeconômico, sendo fatores que pertencem ao processo avaliativo e que interferem diretamente nos resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com tudo isso, é possível observar que na década de 90 o contexto político, social e econômico foi marcado pela influência do neoliberalismo. A educação foi uma das políticas que teve a presença desse sistema, pois o Brasil sendo considerado como um país em desenvolvimento deveria conforme as indicações dos órgãos externos, qualificar a mão de obra para atender a necessidade do mercado frente ao processo de globalização e modernização, no entanto, a educação foi o foco principal para a adequação dessas perspectivas, buscando sempre a eficiência, qualidade, produtividade e competitividade.

Com a influência do neoliberalismo no país, tem-se a ideia de Estado mínimo nas políticas públicas, na educação o investimento realizado era baixo e para atender a demanda abrem-se as portas para investimentos externos, como é o caso dos órgãos internacionais, que além de investirem fazem exigências contratuais que interfere na realidade escolar.

No entanto, a performance embutida nesses sistemas de avaliação que classifica, compara e julga os dados obtidos influenciam diretamente no cotidiano escolar. Por outro lado, essas avaliações dão um parâmetro ao governo e esses índices são como ponto de partida para as políticas educacionais na Educação Básica, devido a extensão territorial para abrangência de cada realidade essas avaliações caracterizam uma situação social, porém a forma como ela promove ou exclui através de seus resultados deve ser repensada a partir da solução e desenvolvimento completo dessas realidades que necessitam de maior atenção. Essa seria uma forma de esses sistemas de avaliação atuarem na realidade escolar proporcionando a emancipação dos sujeitos envolvidos nesse processo, pois esse dualismo de promoção e julgamento das escolas também está ligado ao uso feito pelas políticas públicas no investimento na educação.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/onKs-RL>>. Acesso em: 21 out. 2015. ISSN: 2175-6236.



BALL, Stephen. Performatividade, privatização e o Pós-Estado do Bem Estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez., 2004. Disponível em: <<http://goo.gl/4oiJZw>>. Acesso em: 21 out. 2015. ISSN: 1678-4626.

CHIRINEA, Andréia Melanda e BRANDAO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** [online]. 2015, vol.23, n.87, pp. 461-484. ISSN 0104-4036.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, Out. 2007 ISSN 0101-7330 Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>. > Acesso em: 28 de set de 2015.

DUARTE, André Ricardo Barbosa. Reformas macroeconômicas e educacionais no Brasil: uma breve análise. André Ricardo Barbosa Duarte; Vera Lúcia Alves Ferreira de Brito; Alexandre Willian Barbosa Duarte. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.21, n.1, p.101-111, jan./abr.2012

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização** / José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi – 10. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, L. L.C.P. Formação de Professores na Cultura do Desempenho. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004.

SANTOS, Juliana Batista Pereira Dos. **O que os dados do SAEB nos dizem sobre o desempenho dos estudantes em Matemática?**. Juliana Batista Pereira Dos Santos, Luiz Caldeira Brant De Tolentino-Neto. *Educ. Matem. Pesq.*, São Paulo, v.17, n.2, pp.309-333, 2015.



AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PAÍSES LATINO AMERICANOS: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS ORIENTADORES EDUCACIONAIS DO EQUADOR, PERU E URUGUAI?

Saskya Carolyne Bodenmüller (UFSC/ CNPq)
saskyaboden@gmail.com

RESUMO

Constitui-se como objetivo geral deste trabalho analisar os documentos nacionais orientadores da educação infantil de países da América Latina, em que há obrigatoriedade de frequência para crianças com idade anterior aos 6 anos, visando identificar como se organizam os sistemas de avaliação em alguns destes países, dentre eles, Equador, Peru e Uruguai. Para conhecer estes documentos, a análise documental foi realizada a partir da Técnica de Análise do Conteúdo, com base nos estudos de uma Pedagogia da Infância. Os documentos analisados mostram processos avaliativos parecidos com os contextos de ensino fundamental, em que as crianças são avaliadas pelos níveis de aprendizagem e aquisição de competências, com base nas áreas de conhecimento de matemática, língua materna, ciências e outras.

Palavras-chave: Orientações Educativas. Infância. Obrigatoriedade de matrícula. América Latina.

INTRODUÇÃO

O artigo que aqui se apresenta faz parte de uma pesquisa de Mestrado, ainda em andamento, realizado na linha de pesquisa Educação e Infância do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação da professora Eloisa Acires Candal Rocha. A pesquisa objetiva analisar os documentos orientadores de alguns países da América Latina que já instituíram a obrigatoriedade que antecede os 6 anos e assim, conhecer suas bases epistemológicas, conceitos e concepções a respeito da pequena infância. Um dos desdobramentos desta análise é conhecer de que modo são organizados os processos de avaliação nesta primeira etapa da educação básica.

A obrigatoriedade de matrícula para as crianças entre 4 e 5 anos na educação infantil brasileira foi instituída pela Lei 12.976/2013, sendo o Brasil um dos últimos países da América Latina a instituir a obrigatoriedade da educação infantil. Nossas referências e autores que nos orientam, na maioria das vezes, são vinculados a contextos europeus, o que nos impossibilita de conhecer o que acontece “do lado de cá”. Conhecer o que nossos países vizinhos propõem para a pequena infância pode nos auxiliar a olhar a obrigatoriedade de matrícula na educação infantil de um novo ângulo e construir um senso crítico a respeito das práticas educativas que estão em vigor na atualidade no Brasil, fazer de aproximações das experiências vividas aqui, além de perceber as repercussões deste atendimento nos demais países e pensar estratégias de como lidar com essa nova realidade para a educação infantil brasileira, crianças, professores(as) e famílias. Tendo em vista a inviabilidade temporal de realizar a análise de todos os documentos dos países da América Latina, estabelecemos o critério de publicações mais recentes. Equador, Peru e Uruguai foram os países selecionados como objeto de pesquisa, com documentos entre 2014 e 2016.

Em relação ao referencial teórico desta pesquisa, tomamos como base a acumulação de estudos e pesquisas em torno de uma Pedagogia da Infância, cujo objeto de reflexão são as relações educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade. Nessa perspectiva, se considera que a constituição da criança acontece pela e na relação social, ao mesmo tempo em que se afasta e se mantém crítica a práticas pedagógicas pautadas no ensino transmissivo e fabricadas no âmbito de relações de subordinação. Ao compreender que a docência acontece na relação educativa, e conceber a criança como sujeito ativo de seu processo educativo, o qual não se reduz à dimensão cognitivo-intelectual, pelo contrário,

[...] a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário [...] (ROCHA, 2000, p. 69).



PERU

A educação das crianças de 3 a 5 anos no Peru, considerada obrigatória, integram a Educação Básica e são citadas nos documentos como “Educação Inicial – Ciclo II”. O *Currículo Nacional de la Educación Básica* (PERU, 2016) traz vinte e nove competências exigidas para todas as etapas da educação básica, dentre elas, a construção da identidade, convivência e participação de forma democrática, leitura e escrita na língua materna (ainda que não domine o sistema alfabético, o faz por outros modos) e resolução de problemas de quantidade (quantifica, compara).

A avaliação das aprendizagens, como se refere o documento, está relacionada com o “nivel de desarrollo de las competencias en cada estudiante” (PERU, 2016 p. 101). Além disso, considera-se que este processo avaliativo também seja formativo, tanto para o estudante quanto para o docente, na medida em que para o primeiro é necessário fazê-lo ter mais confiança em si mesmo e na sua capacidade de lidar com os desafios da vida; já para os docentes, estes devem saber lidar com a diversidade dos estudantes e seus múltiplos modos de aprender, bem como suas necessidades ao longo deste processo.

Já que a prática docente deve ser centrada na aprendizagem dos estudantes e nas competências a serem adquiridas, que também guiarão os processos avaliativos, de acordo com a tabela abaixo:

AD/Logro destacado	Cuando el estudiante evidencia un nivel superior a lo esperado respecto a la competencia. Esto quiere decir que demuestra aprendizajes que van más allá del nivel esperado.
A/Logro esperado	Cuando el estudiante evidencia el nivel esperado respecto a la competencia, demostrando manejo satisfactorio en todas las tareas propuestas y en el tiempo programado.
B/En proceso	Cuando el estudiante está próximo o cerca al nivel esperado respecto a la competencia, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.
C/En inicio	Cuando el estudiante muestra un progreso mínimo en una competencia de acuerdo al nivel esperado evidencia con frecuencia dificultades en el desarrollo de las tareas, por lo que necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente.

Fonte: *Currículo Nacional de la Educación Básica* (PERU, 2016 p. 105)

EQUADOR

A educação infantil no Equador é obrigatória para crianças de 5 anos e os conteúdos estão organizados no documento *Educación General Básica Preparatoria* (ECUADOR, 2016). Como a nomenclatura do documento, esta deve ser uma etapa preparatória para o ingresso da criança na etapa educativa posterior.

O currículo está organizado pelas seguintes áreas do conhecimento: *Lengua y Literatura, Inglés, Matemática, Ciencias Naturales, Estudios Sociales, Educación Física, Educación Cultural y Artística*. Para a avaliação, os professores devem seguir as tabelas, organizadas por cada área do conhecimento, que indicam competências que as crianças devem adquirir.

URUGUAI

De acordo com *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años* (URUGUAI, 2014), a educação de crianças de 3 a 5 anos é obrigatória e denomina-se educação inicial. Assim como no Peru, a educação para esta etapa educativa é organizada a partir de áreas de conhecimento e competências gerais.

Cada área de conhecimento, sendo elas, conhecimento de si mesmo, comunicação, ambiente e bem estar integral, dividem-se em eixos que delimitam listas de competências exigidas. A partir destes conhecimentos e com-



petências listados, o processo avaliativo deve ser composto por três elementos que resultam na documentação: avaliação diagnóstica ou inicial; avaliação formativa ou de processo; avaliação acumulativa. Assim, é possível constituir

“una secuencia cronológica y sistematizada que da cuenta de las estrategias, los esfuerzos y los progresos seguidos para lograr determinados objetivos. Al utilizarlos como instrumento de evaluación, han de incluir una narrativa reflexiva que posibilite la comprensión del proceso de aprendizaje de cada niño/a y del grupo.” (URUGUAI, 2014 p. 69)

Existem ainda alguns critérios que norteiam os professores na elaboração desta avaliação e, consequentemente, na documentação: evidenciar aspectos significativos das aprendizagens da criança; levar em consideração um período e todo o processo vivido; visão positiva e motivadora para incentivar a criança a superar os desafios; clareza para comunicar este processo a outras pessoas, sejam elas familiares ou demais profissionais que acompanham a criança.

Apesar da organização desta etapa educativa por áreas de conhecimento e competências, percebe-se ainda uma preocupação com o processo avaliativo, na medida em que orientam os docentes a considerar todo o processo de aprendizagem das crianças e seus modos de interagir e participar nas experiências vividas naquele espaço, que diferem de propostas sistematizadas e escolarizantes. Dentre os três documentos, este tem mais similitudes com as práticas educativas do Brasil e o modo como consideramos as crianças e suas infâncias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos três documentos analisados, pode-se perceber uma tendência a organização desta etapa educativa a partir de competências e áreas do conhecimento. Esta forma escolar estabelece “uma relação social específica, a relação pedagógica, por formas de aprendizagem descontextualizadas visando aos saberes objetivados, codificados e sistematizados, pelo privilégio concedido a uma cultura escrita” a partir da “seleção, hierarquização e didatização dos saberes que são objeto de ensino” (GARNIER, 2014, p. 71).

Este ordenamento escolar, de conteúdos, ensino e transmissão para a aprendizagem dos alunos apresenta, conforme Viñao Frago (1993), um evidente paralelismo com as correntes do mercado, pautadas numa organização hierarquizada e sistematizada do trabalho industrial em que o tempo de produção passa a ser cronometrado, aproveitando eficiência, eficácia e alto rendimento de mãos de obra desqualificadas e baratas.

Importa enfatizar a necessidade de que sejam respeitadas as especificidades pertinentes a cada nível educacional e aos grupos etários atendidos. Reconhecer a educação infantil como um espaço em que as crianças brincam e interagem, que vivem experiências, produzem cultura e possuem tempos e espaços a sua disposição para explorar suas múltiplas linguagens é um projeto educativo distinto daqueles que podem ser encontrados em alguns países já como realidade única, pautados na antecipação da escolarização das crianças na pré-escola!

REFERÊNCIAS

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Revista Perspectiva**, n. 17, pp. 11-24, Florianópolis, 1999.

ECUADOR, Ministerio de Educación. **Educación General Básica Preparatória**, 2016.

FRAGO, Viñao. *Una cuestión actual: sobre el academicismo em la enseñanza preescolar em el siglo XIX*. **Revista Interuniversitaria**, nº 2, p. 179-188, Espanha, 1983.

GARNIER, Pascale. A educação infantil e a questão da escola: o caso da França. **Cadernos de pesquisa**, v. 44, n. 151, São Paulo, jan./mar., 2014, pp. 62-82.



PERU, Ministerio de Educación. **Currículo Nacional de la Educación Básica**, 2016.

URUGUAI, Ministerio de Educación y Cultura. **Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años**. Montevideo, 2014.



INDICADORES DE QUALIDADE E SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: UM ESTADO DA ARTE DOS ESTUDOS REALIZADOS NO BRASIL ENTRE 2012 E 2016

Caique Fernando Fistarol (Furb)
cfersf@gmail.com
Isabela Vieira Barbosa (Furb)
miss.vieira@gmail.com

RESUMO

O objetivo desse trabalho é apresentar as principais pesquisas que têm sido realizadas no Brasil a respeito dos indicadores de qualidade da Educação Básica e dos sistemas de avaliação vigentes através de um estado da arte. Nesse sentido, foram coletadas teses e dissertações na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) que abordassem o tema de avaliações em larga escala. Com o intuito de apresentar algumas tendências existentes, optamos por um estado da arte, uma vez que essa metodologia permite mapear o que já foi realizado, apresentando as lacunas ainda a serem preenchidas. Desse modo, os dados apontam que as discussões se encaminham para o questionamento do propósito das avaliações em larga escala, suas dificuldades diante da generalização dos contextos e realidades dos alunos, bem como para o questionamento das práticas pedagógicas existentes.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala. Estado da arte. Educação Básica.

INTRODUÇÃO

A educação sempre esteve presente na sociedade seja através de atividades vernáculas, ou através de práticas contextualizadas em ambientes escolares oficiais. No Brasil, o cenário educacional passou por várias transformações, sobretudo a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, CF/88), das mudanças ocorridas no sistema educacional e bases legais a partir da década de 1990 e as novas alterações a partir de 2011, com as discussões sobre o Plano Nacional da Educação (PNE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Essa reestruturação começou “muito lentamente e com grande retardo” (CASTRO, 2003, p. 63).

Em qualquer concepção, o desenvolvimento educacional deve resultar do crescimento econômico acompanhado de melhorias na qualidade de vida, incluindo as alterações do que compõe o produto e a “alocação de recursos pelos diferentes setores da economia, de forma a melhorar os indicadores de bem-estar econômico e social (pobreza, desemprego, desigualdade, condições de saúde, alimentação, educação e moradia)” (OLIVEIRA, 2002, p. 38).

O estado brasileiro mostra uma preocupação maior com o ensino de qualidade e não com a educação de qualidade. Isso pode ser sinalizado quando se observa para a forma de aferição do atual sistema educacional, através dos processos de avaliação que apontam a situação do atual cenário brasileiro em termos de aprendizagem: provas do IDEB, SAEB e ENEM.

METODOLOGIA

Para atingir o objetivo proposto, iniciamos com uma pesquisa nos bancos de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD, em busca de teses e dissertações que abordassem as avaliações em larga escala como Prova Brasil, Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, entre outras. Além disso, estabelecemos critérios para seleção desses trabalhos: a pesquisa deveria estar situada entre os anos de 2012 e 2016, e utilizar uma análise qualitativa. Para isso, foi utilizado o descritor “avaliação em larga escala”. Dessa escolha, surgiram 16 trabalhos, entre eles 3 teses e 13 dissertações que atenderam aos critérios propostos e que compõem o nosso *corpus* de pesquisa.

Tabela 1 – Publicações

Ano	Autores	Título
2016	FERNANDES, Elen Daiane Quartaroli	A língua portuguesa no 5º ano do ensino fundamental: repertórios de ensino no contexto da Prova Brasil/ SAEB
	FILIPE, Fabiana Alvarenga	A concepção de qualidade educacional induzida pelas avaliações em larga escala: análise de documentos oficiais do estado de São Paulo (2008-2014)
	PERBONI, Fabio	Avaliações externas e em larga escala nas redes de educação básica dos Estados brasileiros
	WITEZE, Erika Marinho	Processos de inclusão/exclusão escolar: análise do impacto da prova brasil na escolarização do público alvo da educação especial
2015	ANDRADE, Alenis Cleusa de	Indicadores de qualidade da educação básica sob o olhar da pesquisa científica: Prova Brasil e IDEB
	CARVALHO, Luís Cláudio Rodrigues de	A apropriação de resultados do Proeb e as estratégias utilizadas por duas escolas de ensino fundamental da rede estadual de ensino de Juiz de Fora
	SILVA, Simone Martins	A avaliação em larga escala na rede de colégios maristas RS
2014	ARAÚJO, Caroline Silva	Desempenho e recompensa: as políticas das secretarias estaduais de educação
	SANCHEZ, Livia Pizauro	Educação básica no Brasil e História e Cultura Africana e Afro-brasileira - competências e habilidades para a transformação social?
2013	COSTA, Rodrigo Veloso Parkutz	Repensando políticas públicas em avaliação educacional no município de Angra dos Reis
	ECOTEN, Márcia Cristina Furtado	Gestão educacional e avaliação em larga escala: um estudo a partir da visão dos sujeitos de escolas do município de canoas/RS
	OLIVEIRA, Ivan dos Santos	Novo ENEM: experiências de participação, sentidos e significados atribuídos pelos estudantes à política
	STRASBURG, Quenia Renee	O programa mais educação na arena da prática: um estudo de caso sobre a perspectiva dos gestores e professores da Rede Municipal de São Leopoldo/RS
	TAVARES, Edson Leandro Hunoff	Avaliação em larga escala e qualidade da educação: um estudo a partir da visão dos sujeitos da rede escolar municipal de Cachoeirinha/ RS
2012	SANTOS, Almir Paulo dos	Gestão democrática nos sistemas municipais de ensino de Santa Catarina: implicações da avaliação em larga escala
	SERPA, Alexandre Luiz de Oliveira	Autoeficácia, autoconceito e ansiedade em uma avaliação em larga escala e sua relação com o desempenho escolar

Fonte: Elaborada pelos autores.

UM OLHAR ENTRE MEDIR E MEDIAR: PROVA POR QUÊ?

A avaliação é uma ferramenta que está constantemente inserida no cotidiano da nossa sociedade. Neste contexto destaca-se como a competência de mensurar o conhecimento adquirido pelos alunos, durante os ciclos escolares, logo estas ferramentas servem de baliza ao analisar a qualidade e finalidade na educação, e por fim ecoando no processo de ensino de aprendizagem. É sobre essa proposta que os trabalhos registrados neste estado da arte propõem-se a analisar e compreender a partir dos distintos cenários onde foram realizadas.

Santos (2012), Costa (2013), Ecoten (2013), Tavares (2013), Carvalho (2015) e Perboni (2016) identificaram que a partir de avaliações de diferentes gestões, os municípios com altos índices no IDEB possuíam gestões organizadas há vários anos. Contudo, municípios com baixo IDEB possuíam uma inconstância, que inviabilizavam a continuidade de práticas bem-sucedidas. Embora em contextos diferentes, os autores perceberam que as avaliações ainda não conseguem cumprir o propósito de diagnosticar e reorientar as práticas pedagógicas. Ecoten (2013) aponta uma crítica em relação as políticas de avaliação em larga escala, depreendendo dos dados que políticas emergiram em razão destes mesmos resultados.

Em consonância, Serpa (2012) e Witeze (2016) buscam investigar o impacto que variáveis emocionais como “autoeficácia”, “autoconceito” e “ansiedade” assumiam para explicar a proficiência de alunos submetidos a avaliações de larga escala. Os dados dos autores apontaram que há uma forte associação entre variáveis emocionais e proficiência final dos alunos. Mais do que o resultado quantitativo é necessário estudar quais fatores contextuais e subjetivos amparam o constructo final dessas provas e como estes influenciam no desempenho dos estudantes.



Seguindo o mesmo viés, Oliveira (2013) e Silva (2015) em seus trabalhos entenderam que os sentidos e funções atribuídos pelos estudantes a política do Novo ENEM, eram influenciados pelo discurso oficial e se fez presente nas percepções dos colaboradores quando evocados os sentidos para: auto avaliação, democratização na participação do processo, indução de mudanças e ingresso no ensino superior. Essa experiência, tanto para alunos quanto para os demais participantes apesar de positiva, foi muitas vezes configurada como cansativa, desagradável e, por vezes, até traumática. Porém, Silva (2015) percebeu que a rede particular vem conseguindo trabalhar os resultados de avaliações em larga escala na dimensão dialogística com vistas a melhoria da qualidade do ensino, apesar da perspectiva mercantilista presente na gestão educacional.

Outras pesquisas como Strasburg (2013), Araujo (2014), Sanchez (2014), Andrade (2015) e Fernandes (2016) destacaram outros pontos para reflexão, tais como: o robustecimento da escola, em virtude dos resultados obtidos em avaliações de larga escala; a contribuição das avaliações de larga escala para a implementação de leis; as pesquisas científicas que investigam as informações produzidas pelas políticas de avaliação em larga escala; a urgência e necessidade da produção de conhecimentos sobre a mediação do contato dos professores com as avaliações com intuito de gerar condições formativas.

Por fim, Filipe (2016) complementa em sua dissertação, que foi possível identificar que os documentos apontaram que o campo educacional ainda é permeado pela lógica gerencialista do ideário neoliberal, de forma que as avaliações em larga escala estão induzindo a uma concepção mercadológica de qualidade educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trazermos para este estudo como objetivo apresentar as principais pesquisas que têm sido realizadas no Brasil a respeito dos indicadores de qualidade da Educação Básica e dos sistemas de avaliação vigentes, os dados apontam que as discussões se encaminham para o questionamento do propósito das avaliações em larga escala, suas dificuldades diante da generalização dos contextos e realidades dos alunos, bem como para o questionamento das práticas pedagógicas existentes.

Ao final, podemos destacar também que há um crescente interesse nas avaliações em larga escala, em forma de pesquisas e questionamentos, que vai além da ótica mercantilista de saber se os alunos sabem ou não ler/contar. Detectou-se a presença ainda de desafios pedagógicos e da transposição dos resultados em políticas e práticas que visem a melhoria da educação. Há também, uma preocupação em como essas provas estão sendo realizadas e aplicadas, quais suas falhas e o que pode ser melhorado a partir dos resultados de pesquisas e análises. As pesquisas apontam, que pouca reflexão tem ocorrido acerca dos diferentes contextos socioculturais, econômicos desses alunos que realizam a prova.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. C. de. **Indicadores de qualidade da educação básica sob o olhar da pesquisa científica**: Prova Brasil e IDEB. 2015. 195 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

ARAUJO, C. S. **Desempenho e recompensa**: as políticas das secretarias estaduais de educação. 2014. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

CARVALHO, L. C. R. de. **A apropriação de resultados do Proeb e as estratégias utilizadas por duas escolas de ensino fundamental da rede estadual de ensino de Juiz de Fora**. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Gestão e Avaliação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.



- COSTA, R. V. P. **Repensando políticas públicas em avaliação educacional no município de Angra dos Reis**. 2013. 84 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Gestão e Avaliação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.
- ECOTEN, M. C. F. **Gestão educacional e avaliação em larga escala**: um estudo a partir da visão dos sujeitos de escolas do município de canoas/RS. 2013. 147 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2013.
- FERNANDES, E. D. Q. **A língua portuguesa no 5º ano do ensino fundamental**: repertórios de ensino no contexto da Prova Brasil/ SAEB. 2016. 159 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2016.
- FILIFE, F. A. **A concepção de qualidade educacional induzida pelas avaliações em larga escala**: análise de documentos oficiais do Estado de São Paulo (2008 - 2014). 2016. 231 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.
- MELLO, L. C. A. **Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes**: O estado da arte nas produções acadêmicas em psicologia. 2010. 230 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, UFRN, Natal, 2010.
- OLIVEIRA, I. S. **Novo ENEM**: experiências de participação, sentidos e significados atribuídos pelos estudantes à política. 2013. 195 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2013.
- OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. **A legislação e as políticas nacionais para a Educação Infantil**: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo, Cortez, 2002.
- PERBONI, F. **Avaliações externas e em larga escala nas redes de educação básica dos estados brasileiros**. 268f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.
- SANCHEZ, L. P. **Educação Básica no Brasil e História e Cultura Africana e afro-brasileira**: competências e habilidades para a transformação social?. 2014. 167 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- SANTOS, A. P. **Gestão democrática nos sistemas municipais de ensino de Santa Catarina**: implicações da avaliação em larga escala. 2012. 260 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2012.
- SERPA, A. L. O. **Autoeficácia, autoconceito e ansiedade em uma avaliação em larga escala e sua relação com o desempenho escolar**. 2012. 82 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.
- SILVA, S. M. **A avaliação em larga escala na rede de colégios maristas RS**. 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2015.
- STRASBURG, Q. R. **O programa mais educação na arena da prática**: um estudo de caso sobre a perspectiva dos gestores e professores da Rede Municipal de São Leopoldo/RS. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2013.
- TAVARES, E. L. H. **Avaliação em larga escala e qualidade da educação**: um estudo a partir da visão dos sujeitos da rede escolar municipal de Cachoeirinha/ RS. 2013. 211 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2013.
- WITEZE, E. M. **Processos de inclusão/exclusão escolar**: análise do impacto da prova brasil na escolarização do público alvo da educação especial. 2016. 277 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.



O MARCO REGULATÓRIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO EM DIREITO: UMA ANÁLISE SOBRE OS PRECEITOS PEDAGÓGICOS DA RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 09/2004

Cristiano da Silva Sielichow (Unicnec)
profcristianosielichow@hotmail.com

RESUMO

O objetivo geral do presente trabalho é analisar a Resolução CNE/CES nº 09/2004, e, assim, correlacionar seu marco normativo à vigente realidade pedagógica dos Cursos de Graduação em Direito, para confirmar sua adequação aos mecanismos de regulação e avaliação da educação superior. Utilizou-se o método dedutivo para o desenvolvimento da abordagem, e o procedimento se conformará pelo uso do método histórico e monográfico. A técnica de pesquisa será indireta, pelo emprego de pesquisa bibliográfica e documental. O resultado obtido foi que a temporalidade de edição da Resolução CNE/CES nº 09/2004 e os preceitos estatuídos, revelam-se insuficientes para conformar a organização dos Cursos de Direito, diante da renovação das exigências MEC/INEP, definidas pelos Instrumentos de Avaliação.

Palavras-chave: Marco regulatório. Formação em Direito. Preceitos pedagógicos. Resolução.

INTRODUÇÃO

Entender o marco legal da educação superior pressupõe uma inserção no âmago de toda a legislação produzida no decorrer dos últimos anos, a contar pela própria Constituição Federal de 1988¹. Sob este aspecto, a Constituição Federal de 1988 trouxe inovações sublimes para a Educação no Brasil, como no Título VII, Da Ordem Social e em seu Capítulo III, quando trata da Educação, da Cultura e do Desporto, unificando o debate em áreas que até então eram tratadas isoladamente.

A REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E O SINAES

Ao verificar-se a extensão do território brasileiro, e conformar-se o entendimento sobre o perfil da população e de cada estado, não há como fugir-se da ideia de que a educação superior no Brasil, em nível de graduação, é muito heterogênea e existem alternativas, do ponto de vista organizacional e de geração de conhecimento, que estão em processo de experiência em várias IES brasileiras².

Para estabelecer um padrão organizacional, com o foco na qualidade e nos preceitos formacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabelece incumbências à União, aos Estados e ao Distrito Federal, para que exerçam a regulação da Educação Superior. Neste sentido, o inciso IX, do artigo 9º, da LDB, é cristalino em afirmar que a União tem a incumbência de "autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino"³.

Para conferir coerência e convergência com a especificidade do dispositivo acima, importante realçar que o SINAES, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior foi instituído pela Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, e tem como fundamento princípios e objetivos que se relacionam direta e efusivamente aos interesses sociais da educação superior, o que se confirma pelo envolvimento direto das comunidades acadêmicas e dos órgãos de administração do país⁴.

¹ Sob este aspecto, deve-se relevar que o artigo 205, da Magna Carta, estabelece 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" (DE MORAES, Alexandre. **Constituição do Brasil interpretada**. São Paulo: Atlas, 2005, p. 2.083).

² XIMENES, Daniel de Aquino. **Educação superior, reflexividade e avaliação. Dinâmica recente do cenário brasileiro**. Pelotas: EDUCAT, 2003, p. 57.

³ BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20/fev/2016.

⁴ BRASIL. **Lei 10.861, de 14 de abril de 2004**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 20/fev/2016.

No cerne desta busca, os órgãos de fiscalização e regulação da Educação Superior perseguem as orientações estatuídas pelo Decreto 5.773/2006, e a ordem procedimental definida pelos termos da Portaria 40/2007, republicada em 2010.

A ORIENTAÇÃO LEGAL PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM DIREITO: FORMAR UM CIDADÃO QUE TENHA DOMÍNIO DA TÉCNICA JURÍDICA

O ensino de Direito no Brasil se firmou, desde sempre, como um *locus* do saber, de humanismo transcendente, com o propósito de formar um homem culto, que seja capaz de desenvolver as iniciativas necessárias ao transcurso pelas diferenças que se apresentam no dia-a-dia de sua existência jurídica e cidadã⁵.

Perseguindo esta tendência, a Resolução CNE/CES nº 09, de 29 de setembro de 2004, surge para instituir as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Direito, e traz em seu bojo um acentuado foco humanístico do ensino jurídico, fundamental para o enfrentamento dos grandes desafios que o milênio apresenta ao mundo. Tanto é assim que o artigo 3º, da referida Resolução nº 09/2004, determina que os Cursos de Direito no Brasil, deverão garantir aos acadêmicos:

Sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.⁶

Para materializar esta perspectiva, a Resolução nº 09/2004 determina que um Curso de Direito se estruture com base em um Projeto Pedagógico que defina, entre outros elementos, concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social; as condições objetivas de oferta e a vocação do curso; as cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso; as formas de realização da interdisciplinaridade; os modos de integração entre teoria e prática; as formas de avaliação do ensino e da aprendizagem; os modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver; o incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica; a concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Prática Jurídica; a concepção e composição das atividades complementares; e, a inclusão obrigatória do Trabalho de Curso⁷.

De uma forma precisa, a Resolução CNE/CES nº 09/2004, é transparente ao determinar que os Cursos de Direito no Brasil compreendem:

Atividades curriculares que se desenvolvem, em geral, no período de cinco anos, culminando com a apresentação, pelo aluno, de um trabalho de curso, cujo conteúdo e forma são disciplinados em cada instituição de educação superior em função de seu Projeto Pedagógico (Res.. cit. Art. 10)⁸.

⁵ DAMIÃO, Regina Toledo. *Ensinar direito o Direito*. In Conselho Federal da OAB. **O futuro da Universidade e os Cursos de Direito: novos caminhos para a formação profissional**. Brasília: OAB/DF, 2006, p. 97.

⁶ FRAUCHES, 2008, p. 185.

⁷ *Ibid*, p. 186.

⁸ MEDINA, Paulo Roberto de Gouvêa. *VIII seminário de ensino jurídico do conselho federal da Ordem dos Advogados do Brasil*. In Conselho Federal da OAB. **O futuro da Universidade e os Cursos de Direito: novos caminhos para a formação profissional**. Brasília: OAB/DF, 2006, p. 149.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não obstante o determinismo antes explanado, é fundamental que o processo de consolidação de um Curso de Direito no Brasil supere o modelo dogmático-positivista, característico das primeiras Faculdades de Direito no Brasil.

Por assim dizer, e buscando-se conformar um perfil de Curso que efetivamente se engaje no processo de formação de um cidadão crítico e reflexivo, que tenha domínio das técnicas jurídicas, e seja preocupado com o mundo em câmbio, é necessário suplantar-se a preocupação minimalista pelo estabelecimento de disciplinas entendidas como de ponta, mas deve-se, outrossim, viabilizar o diálogo entre distintas áreas do conhecimento, pois a qualidade do ensino jurídico perpassa pela comunicação, também, entre as diferentes disciplinas, e pela ruptura da visão fragmentada, para que o egresso se mostre capaz de compreender os diferentes fenômenos que se desenvolvem em seu ambiente de inserção⁹.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Ao professor com meu carinho**. São Paulo: Verus, 2003.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20/fev/2016.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil de 1988**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 20/fev/2016.

BRASIL. **Lei 10.861, de 14 de abril de 2004**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 20/fev/2016.

CHAMONN, Magda. *Crise paradigmática no ensino superior: em busca do compromisso com a produção do conhecimento e a transformação social*. **OAB Ensino Jurídico. O futuro da Universidade e os Cursos de Direito: Novos caminhos para a formação profissional**. Brasília: OAB - Conselho Federal, 2006.

DAMIÃO, Regina Toledo. *Ensinar direito o Direito*. In Conselho Federal da OAB. **O futuro da Universidade e os Cursos de Direito: novos caminhos para a formação profissional**. Brasília: OAB/DF, 2006

FAGÚNDEZ, Paulo Roney Ávila. *O ensino jurídico: realidade e perspectivas*. In Conselho Federal da OAB. **O futuro da Universidade e os Cursos de Direito: novos caminhos para a formação profissional**. Brasília: OAB/DF, 2006

FILION, Louis Jacques, *O planejamento do seu sistema de aprendizagem empresarial: Identifique uma visão e avalie o seu sistema de relações* – **Revista de Administração de Empresas**, FGV, São Paulo, Jul/Set.1991.

FRAUCHES, Celso da Costa (Organizador). **Diretrizes curriculares para os cursos de graduação**. Brasília: ABMES, 2008

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

KETS DE VRIES, M. *The anatomy of the entrepreneur clinical observations*. **Human Relations**, V.49, n° 7, 1996.

MEDINA, Paulo Roberto de Gouvêa. *VIII seminário de ensino jurídico do conselho federal da Ordem dos Advogados do Brasil*. In Conselho Federal da OAB. **O futuro da Universidade e os Cursos de Direito: novos caminhos para a formação profissional**. Brasília: OAB/DF, 2006.

⁹ FAGÚNDEZ, Paulo Roney Ávila. *O ensino jurídico: realidade e perspectivas*. In Conselho Federal da OAB. **O futuro da Universidade e os Cursos de Direito: novos caminhos para a formação profissional**. Brasília: OAB/DF, 2006, p. 67.

MEDINA, Paulo Roberto de Gouvêa. **Ensino jurídico, literatura e ética**. Brasília: OAB, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria 40, de 12 de dezembro de 2007**. Disponível em < http://download.inep.gov.br/download/condicoes_ensino/2007/Portaria_n40.pdf>. Acesso em: 20/fev/2016.

MIRANDA, José Eduardo. **A Prevalência dos sinais e o novo paradigma da Ação universitária**. Folha do Litoral, Aracruz/ES, p. 03 - 03, 14 mar. 2008.

MIRANDA, José Eduardo e CORRÊA LIMA, Andréa Souza. *Cooperativismo e Universidade: uma perspectiva axiológica para a efetiva construção da cidadania*. **Boletín de la Asociación Internacional de Derecho Cooperativo**. Bilbao: Universidad de Deusto, 2008.

MEDINA, Paulo Roberto de Gouvêa. **Ensino jurídico, literatura e ética**. Brasília: OAB Editora, 2006.

DE MORAES, Alexandre. **Constituição do Brasil interpretada**. São Paulo: Atlas, 2015.

SCHMITZ, Egídio Francisco. **Fundamentos da didática**. São Leopoldo: Unisinos, 1993.

XIMENES, Daniel de Aquino. **Educação superior, reflexividade e avaliação. Dinâmica recente do cenário brasileiro**. Pelotas: EDUCAT, 2003.



O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR COMO INDICADOR DE QUALIDADE

Isabel Cristina Miorando Luft (UFFS)
bel_luft@hotmail.com
Daiane Dill (UFFS)
daiane_dill@hotmail.com

RESUMO

A qualidade da educação no Brasil está por vezes relacionada a procedimentos avaliativos, os quais aferem julgamentos para escolas e universidades. O objetivo do presente trabalho é apresentar reflexões sobre qualidade na educação superior à luz do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, o SINAES. Para isso, foi realizada uma breve pesquisa bibliográfica, relacionando, conceitos de qualidade, a proposta do SINAES enquanto política pública e implicações deste processo na docência. Acredita-se que as leituras realizadas demonstram a necessidade de potencializar as discussões sobre políticas públicas no país, já que elas podem afetar objetivos centrais de organizações públicas, como na universidade, a produção científica crítica, sem o apego às avaliações externas de qualidade.

Palavras-chave: Políticas públicas. Avaliação. Qualidade.

INTRODUÇÃO

Atualmente a qualidade do ensino superior é aferida por avaliações externas, justamente, com o intuito de medir seu nível de qualidade de ensino. No entanto, Polidori (2011, p.81) reflete sobre o que é qualidade, quando aponta que “é um conceito extremamente difícil de definir”.

Neste mesmo sentido, Dourado e Oliveira (2009) apontam que “[...] qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico” (p.203).

Diante disso, pode-se afirmar que o termo qualidade é de difícil definição ainda mais quando refere-se à educação. Adentrando com a leitura na escrita de Polidori (2011), entende-se que para uma aferição de qualidade correta é preciso considerar principalmente a singularidade de cada instituição e de cada curso avaliado. A autora afirma ainda que as preocupações com a qualidade do ensino superior no Brasil são antigas, porém só recentemente sua avaliação passou a ter maior prestígio, tanto por parte dos governos, como pela opinião pública.

Esta afirmação corrobora com a de Sobrinho (2003), quando aponta que:

[...] em especial nos últimos quarenta anos, na esteira de programas de bem-estar em larga escala aplicados sobretudo nos países centrais e, em seguida, em grande parte em função das graves restrições econômicas no Norte e no Sul, a avaliação adquiriu dimensões de enorme importância na agenda política de governos, organismos e agências dedicadas a estruturação e à gestão do setor público e particularmente da educação (p.13).

Sendo assim, no âmbito governamental, nos últimos quinze anos, foram criadas políticas públicas voltadas para o meio educacional, principalmente para o ensino superior, cuja preocupação está em estabelecer critérios mínimos para seu funcionamento, como por exemplo, o SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Lei 10.861/04).

O sistema acima citado, integra cursos de graduação e pós-graduação, os quais passam por procedimentos de avaliação de qualidade, por meio de vários instrumentos, um dos quais, é o Exame Nacional dos Estudantes - ENADE, cujos resultados, afetam não somente a opinião pública, mas também a distribuição de recursos advindos do Estado. Ressalta-se que os objetivos iniciais do SINAES, bem como do ENADE, não privilegiavam formas de ranqueamento de instituições de Ensino superior – IES, porém a concepção classificatória de avaliação arraigada na sociedade faz com que de alguma forma, os dados obtidos pelas avaliações sejam transformados em notas, que remetem a qualidade.

Ao propósito de debruçarmos sobre o SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, o presente resumo é estruturado em quatro momentos, os quais contemplam, uma breve introdução, o referencial teórico sob os títulos 1.1 A política do SINAES para a educação superior: uma contextualização. 1.2 Algumas definições para qualidade no ensino superior, seguidas de considerações em torno do tema pesquisado, e por fim, apontamos as referências que nos alicerçaram nesta pesquisa.

A POLÍTICA DO SINAES PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO

Em um cenário de preocupações com a avaliação da Educação Superior é promulgada a lei de número 10.861 de 14 de abril de 2004, aprovada pelo governo Lula, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, com o objetivo de assegurar um processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art 9º, VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional:

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII - [...]

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

Como podemos analisar, o SINAES é, portanto, uma legislação que consiste em analisar as instituições, os cursos e o desempenho do estudante. Do mesmo modo, afirma Santos (2016), o SINAES pode ser concebido como umas das políticas educacionais, que refere-se à avaliação, cujos elementos delegam qualidade as instituições de ensino superior, em nível nacional.

Considera-se ainda, segundo a definição apresentada por Santos (2016) que o SINAES se encaixa na concepção de política pública regulatória, pois atua ditando “as regras do jogo político” (p.7), e também é sobresalente as políticas públicas distributivas e redistributivas.

Ristoff e Giolo (2006) apresentam o SINAES como um sistema que:

[...] não só integra espaços avaliativos dentro do Ministério da Educação (MEC) e os organiza em torno de uma concepção única, em estreita vinculação com as políticas para a educação superior, como também integra os instrumentos de *avaliação* entre si, ao mesmo tempo que os integra aos *instrumentos de informação* [...] (p.193, grifo do autor).

Os autores destacam ainda que a visão sistemática apresentada pelo SINAES favorece a geração, gestão e disseminação de dados importantes para as instituições, bem como para os cursos, e também para a sociedade em geral (RISTOFF e GIOLO, 2006).

Porém apesar da importância da geração de informações, Polidori (2011, p. 85) preocupa-se com o fato de que “o Estado irá favorecer um sistema de avaliação baseado em indicadores de *performance*”, atribuindo-lhes, neste caso, uma classificação, é nesse entorno que é instituído o SINAES.

Contudo, visto da importância de se haver uma política capaz de aferir um grau de qualidade ao ensino superior, é preciso também preocupar-se com as definições para o conceito de qualidade, encontradas na literatura.



ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR

Polidori (2011) afirma que mesmo que o termo qualidade seja utilizado de maneira frequente, na literatura relacionada à avaliação, seu conceito ainda é difícil de ser definido, pois depende de inúmeras variáveis, uma das quais é a de quem procede a avaliação bem como do contexto em que ela ocorre.

A dificuldade em encontrar uma definição para o conceito de qualidade está ainda interligada ao fato de que ele não apresenta resultados palpáveis, então sua mensuração torna-se difícil. Diante disso, é possível questionar como as políticas públicas estão mensurando a qualidade das instituições de ensino superior, por meio de instrumentos avaliativos? O objetivo aqui, não é desconstruir o mérito de políticas, como o SINAES, e sim, levantar reflexões sobre a qualidade do ensino superior, diante das avaliações externas.

Cunha (2003) aponta que principalmente nos países em desenvolvimento, há uma tendência por parte das instituições de ensino superior, em desviarem-se de sua vocação, concentrando-se apenas na “[...] qualidade imposta pelos processos avaliativos externos” (p.76).

Além disso, a autora descreve que existem basicamente dois paradigmas balizadores da avaliação na educação, o pensamento regulatório e o emancipatório (CUNHA, 2003, p. 78), diante dos quais têm despontado o pilar regulatório, que tem como foco a geração de resultados, devido sua relação com a sociedade capitalista.

Diante desta concepção de avaliação, Cunha (2003) ressalta ainda, que isso pode afetar a docência no ensino superior, já que se espera que os professores alcancem níveis de excelência no âmbito acadêmico. Além disso, os resultados por eles produzidos são analisados de maneira quantificável, indicando que o sucesso na docência depende do alcance dos parâmetros direcionados pelas avaliações externas.

Esse déficit de autonomia vivido pela universidade é reiterado em outras palavras por Santos (2016), quando o autor afirma que:

[...] há nesse sistema avaliativo mais um elemento de conformação da realidade educacional nacional que leva a política educacional no Brasil a assumir cada vez mais uma diretriz monolítica e centralizadora, a qual vem a configurar, pela via da avaliação, a matéria e a forma das instituições educacionais no Brasil, e, nesse caso, isso atinge diretamente as IES (p.87).

Isso pode gerar uma neutralidade indevida na universidade, a qual passa a apenas reproduzir os conteúdos necessários para a aferição de qualidade das avaliações externas e perde seu real sentido de proporcionar acesso ao conhecimento cultural e científico ali produzido.

Diante do exposto, é imprescindível reconhecer a importância de políticas regulatórias, como o SINAES, e que sua efetividade no cenário educacional é necessária. Porém, deve-se incentivar a reflexão durante os processos de avaliação externa, para que a universidade não se torne refém das mesmas, e possa sempre, cumprir com seu papel de formadora crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões apresentadas ao longo deste trabalho, pode-se perceber que são inúmeras as preocupações, com a tentativa de definir o conceito de qualidade, bem como, de transformar essa qualidade em uma referência/nota, para uma instituição de nível superior. Além disso, também se tornou possível a reflexão de questões relacionadas com a autonomia das universidades.

A partir das leituras realizadas fica evidente que é necessário um forte trabalho reflexivo, em relação às políticas públicas no país, principalmente as regulatórias, pois as mesmas podem afetar fortemente os objetivos

centrais de organizações públicas, no caso da universidade, a produção científica crítica, sem o apego às avaliações externas de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, DF, 1996.

BRASIL. Lei 10.861 de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, DF, 2004.

CUNHA, Maria Isabel. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. **Revista Portuguesa de Educação**. v. 16, n. 2, Universidade do Minho, 2003.

DOURADO, Luiz F; OLIVEIRA, João F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, v. 29, n.78, p.201-215, Campinas, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, site. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12303:sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior-sinaes>. Acessado em 14 de dez. de 2016.

POLIDORI, Maria Morosini. Qualidade e avaliação da educação superior. In: LEITE, D; BRAGA, A. M.; BRAGA, S. **Inovação e Avaliação na Universidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011. P. 79-104.

RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. O Sinaes como sistema. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v.3, n.6, p.193-213, dez.2006.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Guia Prático da Política Educacional no Brasil: Ações, planos, programas e impactos – 2 ed.** São Paulo: Cengage Learnig, 2016.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.



PERCEPÇÕES HISTÓRICAS DO INEP: UMA ANÁLISE DA SUA REPRESENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO BRASIL

Vanessa Taís Eloy (URI – Campus Frederico Westphalen)
vanessataiseloy2@hotmail.com

Silvia Regina Canan (URI – Campus Frederico Westphalen)
silvia@uri.edu.br

Janaíne Souza Gazzola (URI – Campus Frederico Westphalen)
sgjanaine@hotmail.com

Rodrigo Canssi (URI – Campus Frederico Westphalen)
rodrigocanssi@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo tem o objetivo de apresentar a história da implantação e o trabalho desenvolvido durante os anos no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, que comemora sete décadas de atuação junto ao Ministério da Educação, que em princípio ambos possuíam denominações diferentes. Conforme iremos apresentar, a função do INEP vem se modificando com o passar dos anos, passando inclusive, por períodos turbulentos em que ameaçaram a sua existência.

Palavras-chave: INEP. Anísio Teixeira. Educação brasileira.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A criação do INEP, hoje intitulado como Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, foi um marco na área educacional do nosso país. Criado em 1937 o INEP passou por modificações no passar dos anos, sobretudo com as mudanças de governos e com a ênfase que cada diretor procurava desempenhar.

Este trabalho debruça-se em buscar um apanhado de referenciais teóricos, que explicam a história do INEP, enfatizando o trabalho realizado por um dos diretores, o professor Anísio Teixeira, em que o próprio site do INEP atribui o notável crescimento do Instituto à liderança dinâmica do professor, referindo-se a Anísio Teixeira, INEP (2016) destaca “[...] um dos próceres do Manifesto dos Pioneiros, que assumiu a direção-geral do Instituto em junho de 1952. Ele permaneceu à frente do Inep até abril de 1964, tempo suficiente para imprimir a sua marca indelével na história da instituição.”

A criação do INEP representou um marco para a educação no nosso país, pois configura-se como o primeiro órgão nacional a estabelecer atividades como o intercâmbio e a assistência técnica, tornando-se referência nacional em questões educacionais. Mendonça ao destacar as atribuições do INEP, ressalta a disparidade entre elas, sendo voltada para o desenvolvimento de estudos e pesquisas na área da educação, visando subsidiar políticas desenvolvidas pelo ministério de que fazia parte, além do seu compromisso com a divulgação do conhecimento pedagógico. A autora, ao conceituar o INEP destaca que o mesmo “[...] possui um estatuto institucional ambíguo, constituindo-se em um órgão de pesquisa, que tem, simultaneamente, atribuições executivas” (2005, p. 5).

PANORAMA HISTÓRICO DO INEP

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, apesar de adquirir esta intitulação recentemente, comemora os seus 70 anos de INEP, que completou ainda em 2007. Durante os anos a intitulação do Instituto e suas funções sofreram modificações. Neste trabalho, procuraremos trazer um apanhado histórico em relação ao INEP e da sua importância hoje para a educação deste país.

Perante o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, que foi criado em 1930 pelo decreto 19.430/30, passando mais tarde a ser nomeado Ministério da Educação e Saúde, que só em 1953 são separadas as ações da educação e saúde. Antes mesmo do Ministério ser dividido em dois, foi criado por lei o Instituto Nacional de Pedagogia- Inep, no dia 13 de janeiro de 1937, por iniciativa do ministro da época, Gustavo Capanema. No ano

seguinte, o INEP passa a denominar-se Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, através do Decreto- Lei nº 580, regulamentando a organização e estrutura da instituição, quando o órgão inicia de fato com os seus trabalhos, trabalhando: “[...] com a finalidade de ser o centro de estudos de todas as questões relacionadas com educação e saúde”. (Soares 2011, p. 38)

Segundo o site do INEP (2016), na época foi nomeado o professor Lourenço Filho como diretor-geral do órgão, e através do Decreto-Lei, cabia ao Inep:

[...] organizar a documentação relativa à história e ao estado atual das doutrinas e técnicas pedagógicas; manter intercâmbio com instituições do País e do estrangeiro; promover inquéritos e pesquisas; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente dela, esclarecimentos e soluções sobre problemas pedagógicos; divulgar os seus trabalhos.

O decreto demonstra o INEP como um instrumento que promove a pesquisa e o intercâmbio, mas que atua até então, com maior ênfase, na assistência as instituições educacionais públicas e privadas, esclarecendo questões pedagógicas e dando assistência técnica.

Em julho de 1944 a visibilidade do instituto aumentou com o lançamento da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP, a mesma continha todas as informações educacionais produzidas pela autarquia, como revela o site do INEP (2016). Já no ano seguinte, 1945, Lourenço Filho é substituído por Murilo Braga de Carvalho pela chamada redemocratização do país, e permanece como diretor até 1952 quando vem a falecer. Foi então que o trabalho de pesquisa passou a ganhar maior destaque, quando ainda em 1952, o professor Anísio Teixeira assumiu a direção do instituto que hoje leva o seu nome. (MENDOUÇA, 2005). Segundo o INEP (2016) Anísio Teixeira tinha por objetivo:

[...] estabelecer centros de pesquisa como um meio de “fundar em bases científicas a reconstrução educacional do Brasil”. (Relatório do Inep 50 anos, 1987). A idéia concretizou-se com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), com sede no Rio de Janeiro, e dos Centros Regionais, nas cidades de Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre. Tanto o CBPE como os centros regionais estavam vinculados à nova estrutura do Inep.

Criado pelo Decreto 38.460 de dezembro de 1955, o CBPE enfrentou em seu percurso um processo de desestruturação institucional causado pelo golpe civil militar de 1964 e também pela acumulação de compromissos que impediam as lideranças a se dedicarem com a administração do Centro.

Mesmo assim, foi capaz de realizar grandes avanços na América Latina nas décadas de 50 e 60. Gouvea (2013, p. 209) destaca que: “Os estudos e pesquisas educacionais na América Latina nos anos 1950-1960 tiveram no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais um dos pilares para a solidificação de uma rede pan-americana de instituições educativas e voltadas para a pesquisa.”

Em 1972, o INEP sofreu modificações em suas funções, havendo uma ruptura no modelo do instituto idealizado por Anísio Teixeira. Segundo o INEP (2016):

Em 1972, o Inep foi transformado em órgão autônomo, passando a denominar-se Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, que objetivava realizar levantamentos da situação educacional do País. Esses levantamentos deveriam subsidiar a reforma do ensino em andamento – mediante a Lei nº 5.692/71 –, bem como ajudar na implantação de cursos de pós-graduação. Um ano depois, os Centros Regionais, que haviam se agregado em parte às universidades ou às secretarias de educação dos Estados, foram extintos. Em 1976, a sede do Inep foi transferida para Brasília. No ano seguinte, o CBPE foi extinto, marcando o fim do modelo idealizado por Anísio Teixeira e que deu ao Inep reconhecimento nacional e internacional.

Após a gestão de Anísio Teixeira a estabilidade de tempo dos diretores não foi mais com períodos prolongados como estava sendo até então. Os acontecimentos citados pelo site do INEP ocorreram na gestão de Ayrton de Carvalho Mattos, sendo este o quinto a assumir o INEP após Anísio Teixeira. Em 1985, com o governo da Nova



República, o Inep passou por modificações, retirando-se do fomento de pesquisa e retornando as funções básicas que é de suporte e assessoramento aos centros decisórios do Ministério da Educação.

Diante das dificuldades que o Inep passou no início do governo Collor, quando o Instituto quase foi extinto, o mesmo iniciou um processo de reestruturação de sua missão, em que centrava-se em dois objetivos, sendo eles: “[...]reorientação das políticas de apoio a pesquisas educacionais” e “[...] reforço do processo de disseminação de informações educacionais, incorporando novas estratégias de modalidades de produção e difusão de conhecimentos e informações.” (INEP, 2016).

No início da década de 90 o Inep atuou como financiador de trabalhos acadêmicos relacionados à educação. E em 1995 houve um novo processo de reestruturação do órgão: “Com a reorganização do setor responsável pelos levantamentos estatísticos, pretendia-se que as informações educacionais pudessem, de fato, orientar a formulação de políticas do Ministério da Educação”. (INEP, 2016).

Atualmente, segundo a legislação vigente, que consta no site do próprio INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o mesmo é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação – MEC, pelos termos da Lei nº. 9.448, de 14 de março de 1997, alterada pela Lei nº. 10.269, de 29 de agosto de 2001, tem por finalidades os incisos a seguir:

- I - organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais;
- II - planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no País;
- III - apoiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional;
- IV - desenvolver e implementar, na área educacional, sistemas de informação e documentação que abranjam estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e de gestão das políticas educacionais;
- V - subsidiar a formulação de políticas na área da educação, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e superior;
- VI - coordenar o processo de avaliação dos cursos de graduação, em conformidade com a legislação vigente;
- VII - definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de exames de acesso ao ensino superior;
- VIII - promover a disseminação de informações sobre avaliação da educação básica e superior; e
- IX - articular-se, em sua área de atuação, com instituições nacionais, estrangeiras e internacionais, mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira, bilateral e multilateral.

Para a realização das inúmeras atribuições referidas ao Inep, o órgão realiza levantamentos estatísticos e avaliativos em todos os níveis do sistema nacional de ensino, para tanto, o instituto possui diversos programas que contribuem para a realização de atividades a serem realizadas, são eles: Censo Escolar, Censo Superior, Avaliação dos Cursos de Graduação, Avaliação Institucional, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Exame Nacional Para Certificação de Competências (Encceja), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista as concepções históricas e a atuação do INEP na área educacional do Brasil, podemos identificar o quanto estas instituições representaram para a ampliação das atividades educacionais. Podemos identificar no decorrer do texto, o caminho trilhado pelo INEP não foi só de conquistas e evoluções, houve também períodos de retrocessos em que sua existência foi ameaçada.

As atividades realizadas pelo Instituto variaram de acordo com os governantes em exercício e com o diretor geral da instituição. O mandato de Anísio Teixeira no INEP representou uma evolução muito grande no in-

centivo à pesquisa no nosso país, fundando bases científicas na área educacional através do CBPE, ele colocou em evidência um campo praticamente inexplorado no Brasil. Durante o processo Anísio enfrentando dificuldades perante as múltiplas tarefas assumidas pelos profissionais em exercício e pela ditadura militar que ocorria na época.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Avaliação Externa das Instituições de Educação Superior:** Diretrizes e Instrumentos. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação de Educação Superior Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF, fev./2006.

GOUVEA: Fernando Cesar Ferreira. O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais: criação, intervenção e legitimação nos planos regional, nacional e internacional (1955-1964). **Ci. Huma. e Soc. em Rev. Seropédica**, v. 35 n2, jul. dez., 191-213, 2013.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2016.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. **As políticas do INEP/MEC, no contexto brasileiro dos anos 1950/1960.** Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7392/7392.PDFXXvmi=TbwMhKJZjLL-fMAeKNSw5IwqoKmrO6DN0OlN66w6qirG62VQQOnWxUoWGMpuS3jTSFI0Lf6dzzUFCQwfxGSPd>. 2005. Acesso em: 14 mar. 2017.