

ANAIS ELETRÔNICOS
II SEMINÁRIO
INTERNACIONAL DE
POLÍTICAS PÚBLICAS
EM EDUCAÇÃO

DETERMINANTES E CONFIGURAÇÕES
DA REGULAÇÃO DA POLÍTICA
EDUCACIONAL NA AMÉRICA LATINA



7 E 8 DE OUTUBRO | UNOESC JOAÇABA

Realização:

Apoio:



PONTIFÍCIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO



© 2020 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: (49) 3551-2000 - editora@unoesc.edu.br

Editora Unoesc

Coordenação

Tiago de Matia

Agente administrativa: Caren Scalabrin
Projeto gráfico e diagramação: Simone Dal Moro
Capa: Simone Dal Moro

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S471a	Seminário Internacional de Políticas Públicas em Educação (2. : 2019 : 7 e 8 out. : Joaçaba, SC). Anais [eletrônicos do] II Seminário Internacional de Políticas Públicas em Educação / comissão organizadora: Elton Luiz Nardi... [et al.]. – Joaçaba, SC: Unoesc, 2019. 526 p. Determinantes e configurações da regulação da política educacional na América Latina Inclui bibliografias ISSN 2527-2543 1. Educação – Congressos e convenções. 2. Educação e estado – Congressos e convenções. I. Nardi, Elton Luiz, (org.) ... [et al.]. II. Título. CDD 370.63
-------	---

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca da Unoesc de Joaçaba

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 Téio

Pró-reitora de Graduação
Lindamir Secchi Gadler

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

Diretora Executiva da Reitoria
Cleunice Frozza

Conselho Editorial

Fábio Lazzarotti

Tiago de Matia

Sandra Fachineto

Jovani Antônio Steffani

Lisandra Antunes de Oliveira

Marilda Pasqual Schneider

Claudio Luiz Orço

Ieda Margarete Oro

Silvio Santos Junior

Carlos Luiz Strapazzon

Wilson Antônio Steinmetz

César Milton Baratto

Marconi Januário

Marceli Maccari

Daniele Cristine Beuron

A revisão linguística é de responsabilidade dos autores.

COMISSÃO ORGANIZADORA

Coordenação Geral

Elton Luiz Nardi – Coordenador
Maria de Lourdes Pinto de Almeida
Marilda Pasqual Schneider
Neiva Furlin
Olinda Evangelista
Priscila Monteiro Chaves
Simone Gonçalves da Silva

Comissão Executiva

Aline Bettiolo dos Santos
Andreia Aparecida Simão
Thiago Vendrame

Comissão de Infraestrutura

Marco André Serighelli
Maxemino Luiz Martinelli
Mirian Folha de Araújo Oliveira

Comissão de Recepção

Caroline Betoni
Elisandra Gozzi
Lizete Camara Hubler
Roseli Ana Fabrin
Samantha Garcia Falavinha
Susimar Inês Peretti

Comissão de Apoio aos Conferencistas

Claudia Rodrigues de Souza
Michele Luciane Blind de Moraes
Ocimara Fátima dos Santos
Roni Edson Fabro

Comissão de Protocolo e Apoio às Conferências

Ana Paula da Motta
Andrea Vergara Borges
Diego Palmeira Rodrigues
Silmara Terezinha Freitas
Tulainy Parisotto

Comissão de Lançamento de Livros

Neiva Furlin
Priscila Monteiro Chaves
Simone Gonçalves da Silva

Comissão de Apoio ao Lançamento de Livros

Izanir Zandoná
Lais Rodrigues Candeia Campagnolo
Sandra de Fátima Lucietti

COMITÊ CIENTÍFICO

Marilda Pasqual Schneider (Unoesc/Brasil) – Coordenadora
Olinda Evangelista (Unoesc/Brasil) – Coordenadora
Andreia Ferreira da Silva (UFCCG/Brasil)
Camila Oliveira (UFG/Brasil)
Cezar De Mari (UFV/Brasil)
Clarice Zientarski (UFC/Brasil)
Elton Luiz Nardi (Unoesc/Brasil)
Freddy Valmore Marín González (Universidad de la Costa/Colômbia)
Jaime Moreles Vazquez (Universidad de Colima/México)
Jefferson Mainardes (UEPG/Brasil)
Jochemara Triches (UFSC/Brasil)
Lara Carlette Thiengo (UFMG/Brasil)
Letícia Fiera Rodrigues (Unoesc/Brasil)
Maria José Pires Barros Cardozo (UFMA/Brasil)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (Unoesc/Brasil)
María Verónica Leiva Guerrero (PUCV/Chile)
Marilda Merência Rodrigues (UFFS/Brasil)
Mary Ângela Brandalise (UEPG/Brasil)
Mauro Tilton (UFSC/Brasil)
Priscila Monteiro Chaves (Unoesc/Brasil)
Raimunda Maria da Cunha Ribeiro (Uespi/Brasil)
Rosilene Lagares (UFT/Brasil)
Simone de Fátima Flach (UEPG/Brasil)

Sumário

APRESENTAÇÃO	11
OBJETIVOS	12

Eixo I

Regulação da educação básica

PRINCÍPIOS GERENCIAIS NA ESCOLA PÚBLICA: PERCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DE UM APLICATIVO DE GESTÃO	15
DE QUAL PARTICIPAÇÃO FALAMOS?	21
A MUNICIPALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÓS-CONSTITUIÇÃO DE 1988: UM ESTUDO SOBRE O MUNICÍPIO DE XAXIM (SC)	27
REFLEXÕES ACERCA DO TRANSPORTE ESCOLAR: ESTUDO EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO	33
A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA COMO FORMA DE REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA	39
REFORMA DO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS NA REGIÃO DE PASSO FUNDO: TENSÕES POLÍTICAS, EPISTEMOLÓGICAS E PEDAGÓGICAS	45
A PESQUISA COMPARADA PARA O ESTUDO DAS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	53
PROTAGONISMO DA OCDE NA POLÍTICA EDUCACIONAL CATARINENSE	59
TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRADIÇÕES NO CAMPO TEÓRICO DA BNCC	65

Eixo II

Regulação da educação superior

A LÓGICA DO MERCADO COMO QUALIDADE NA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	73
O PAPEL DO BUROCRATA DE MÉDIO ESCALÃO NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	79
AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO PARTICIPATIVO: ARTICULAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL	85
CONJUNTURAS E CONTEXTOS COMO PRODUTORES DE CURRÍCULO NO ENSINO SUPERIOR	93
REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA: TEORIA DA REPRODUÇÃO E DISPOSITIVO DE CONTROLE – DIÁLOGO (IM)PERTINENTE?	97

CAMINHOS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: CIÊNCIA E DIÁLOGOS	103
COMO ORGANISMOS MULTILATERAIS LEGITIMAM SUAS INTERVENÇÕES NA EDUCAÇÃO: O DISCURSO DO BANCO MUNDIAL	109
INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: HISTÓRICO E DESENVOLVIMENTO	115
EDUCAÇÃO SUPERIOR & DELIMITAÇÃO DO CAMPO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO: OS PROCESSOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO EM XEQUE! (2015-2018).....	121
A MOBILIDADE ACADÊMICA EM UMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA SITUADA NO OESTE DE SANTA CATARINA.....	127
SISTEMAS DE AVALIAÇÃO E PRODUTIVISMO ACADÊMICO: IMPLICAÇÕES NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO.....	133

Eixo III

Políticas e sistemas de *accountability* educacional

DIREITO À EDUCAÇÃO COMO QUESTÃO ATUAL DA	141
EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ENFOQUE EM PUBLICAÇÕES	141
RECENTES NA ÁREA DA EDUCAÇÃO	141
RESULTADOS ALCANÇADOS POR GESTORES DE UMA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE BRASILEIRO A PARTIR DA INTERVENÇÃO DO CONTROLE INTERNO.....	147
A POLÍTICA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO: PROCESSO HISTÓRICO E PERSPECTIVA ATUAL	153
ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL: UM NOVO ESPELHO DOS PRÍNCIPES?.....	159
ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL: TENDÊNCIAS NA INTERPRETAÇÃO DE UM CONCEITO EM EXPANSÃO	165
ANÁLISES DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE ACCOUNTABILITY NA EDUCAÇÃO: O SOFTWARE IRAMUTEQ COMO RECURSO METODOLÓGICO	171
TENDÊNCIAS DO BANCO MUNDIAL PARA ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL A PARTIR DE UM DE SEUS DOCUMENTOS.....	179
AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: UM BALANÇO DA PRODUÇÃO NO CAMPO.....	185
EDUCAÇÃO NO SISTEMA PENITENCIÁRIO	191
CONFORTO ACÚSTICO EM INSTITUIÇÃO DE ENSINO: ESTUDO DE CASO EM ESCOLA PÚBLICA DE CONCÓRDIA	195

Eixo IV

Formação e trabalho docente

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O CURSO DE PEDAGOGIA: LEVANTAMENTO DE PRODUÇÃO ACADÊMICA EM BANCO DE DADOS DA CAPES	205
PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES: AMÉRICA LATINA E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO, TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE	213
LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DE DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE EJA NAS PRISÕES: DESAFIOS PARA AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE	217
A FORMAÇÃO DOCENTE ALIADA A ASPECTOS DA CULTURA DIGITAL EM SALA DE AULA.....	223
POR UMA POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES REGIONAL: REFLEXÕES SOBRE A FRONTEIRA DO PARANÁ	229
O PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO: A FORMAÇÃO CONTINUADA SOB A PERCEÇÃO DO ORIENTADOR DE ESTUDO	233
PERCEÇÕES SOBRE A IMPLANTAÇÃO DOS CONTEÚDOS ÉTICOS-HUMANISTAS EM UMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DO SUL DO BRASIL	239
FORMAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E A RACIONALIDADE NEOLIBERAL	245
BULLYING NA FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE AS PESQUISAS TÊM NOS INDICADO?.....	251
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CAPITALISTA NEOLIBERAL	257
FORMAÇÃO DE DOCENTE COM CONTRIBUIÇÕES DA OBRA DE PAULO FREIRE: PEDAGOGIA DO OPRIMIDO.....	263
POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA:	269
FORMAÇÃO INICIAL E/OU CONTINUADA DO PROFESSOR	269
PODCASTS EDUCATIVOS NA PERSPECTIVA DE TECNOLOGIAS ASSISTIVA.....	275
EGRESSOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA – UNOESC.....	283
ENSINO DE QUÍMICA PARA SURDOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	287
FORMAÇÃO DOCENTE E POLÍTICAS PÚBLICAS: A	293
INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA.....	293
SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA: DIÁLOGOS SOBRE A DIVERSIDADE SOCIAL E CULTURAL NA EDUCAÇÃO	301
A EXTENSÃO NO ENSINO DE MATEMÁTICA FINANCEIRA.....	307
ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O MUNDO DO TRABALHO COM CAMPO DE APRENDIZAGEM	313

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NÃO ESPECIALISTAS EM MÚSICA: UM ENFOQUE NA CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES	319
DE ONDE E A QUÊ VÊM OS EDITAIS: ACÚMULOS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA.....	323
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	329
POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE 1988 AOS DIAS ATUAIS: AVANÇOS OU RETROCESSOS	333
CULTURA DIGITAL NO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	337
CURRÍCULO PARA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO ENSINO DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	343
A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A(S) INFÂNCIA(S) E AS INTERLOCUÇÕES COM OS SABERES COTIDIANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	349
LETRAMENTO E EDUCAÇÃO INFANTIL: A URGÊNCIA DA TEMÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE	353
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	357
“O FILHO NÃO É SÓ DA MÃE! ”: A LUTA FEMINISTA POR DIREITO A CRECHE	363
ELEMENTOS SEXISTAS PRESENTES EN LA TEORÍA DE LA CORRESPONDENCIA Y LA REPRODUCCIÓN: UNA REVISIÓN CRÍTICA DESDE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	369
O CONTEXTO DOS SUJEITOS QUE VIVEM NO BAIRRO MORRO GRANDE EM LAGES SC E SUA BUSCA PELO DIREITO À CIDADE E CIDADANIA.....	375
A PESQUISA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES	381
PERSPECTIVAS DA EXTENSÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONSTATAÇÕES	387
ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O MUNDO DO TRABALHO COM CAMPO DE APRENDIZAGEM	393
O PROFESSOR INICIANTE E O SENTIDO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	399
DOCÊNCIA NA MEDICINA: ENTRE A PERCEPÇÃO DE DESPREPARO E O INTERESSE NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	405
INGRESSO NA CARREIRA DOCENTE: PERÍODO DE “SOBREVIVÊNCIA” E/OU “DESCOBERTAS”?.....	411

Eixo V

Regulação, avaliação, currículo e qualidade educacional

BALANCE DE LOS DETERMINANTES Y CONFIGURACIONES DE ACTUACIÓN DEL ESTADO SOBRE LA POLÍTICA EDUCATIVA EN COLOMBIA EN EL CONTEXTO DE AMÉRICA LATINA	419
---	-----

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: NOTAS SOBRE A RECONFIGURAÇÃO DE UM CONCEITO.....	427
INDUSTRIA EDITORIAL E CIDADANIA: UM OLHAR À POLÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO	431
UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES DO CURRÍCULO PARA O FAZER PEDAGÓGICO.....	437
A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GASPAR/SC	443
ENSINO MÉDIO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS COM DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE.....	449
OFENSIVA HEGEMÔNICA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO	453
DINÂMICA DA GESTÃO DOS PROCESSOS EDUCATIVOS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: UM OLHAR SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO	459
POLÍTICAS DE INTEGRAÇÃO E ÂMBITOS DE REFERÊNCIA DOS CONHECIMENTOS ESCOLARES NA PROPOSTA CURRICULAR CATARINENSE.....	465
EDUCAÇÃO POPULAR E CURRÍCULO ESCOLAR: UMA ANÁLISE A PARTIR DE SISTEMATIZAÇÕES DE EXPERIÊNCIAS.....	471
PROVA: UMA VIOLÊNCIA DA ESCOLA OU OPORTUNIDADE DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS?.....	477
REGULAÇÃO EDUCACIONAL POR RESULTADOS: APROXIMAÇÕES AO OBJETO EM DOCUMENTOS DO BANCO MUNDIAL	483
DESGUALDADES SOCIAIS E REGIONAIS NO BRASIL: DESAFIOS PARA O COMPORTAMENTO AMBIENTAL E PARA A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO.....	489
MENINAS EM SITUAÇÃO DE RISCO SOCIAL E SUA RELAÇÃO COM A INSTITUIÇÃO ESCOLAR	493
A CENTRALIDADE DO MOVIMENTO FEMINISTA: A MULHER PROTAGONIZANDO NA LUTA PELO SEU “LUGAR” NA SOCIEDADE.....	499

Eixo V

Sistemas nacionais de avaliação educacional

PROVA BRASIL: UM INSTRUMENTO INCLUSIVO?.....	507
AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: INDICADORES DE PRÁTICAS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA	513
DESENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ACADEMICA NO PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM UMA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO	519

APRESENTAÇÃO

O II Seminário Internacional de Políticas Públicas em Educação tem como tema central os determinantes e configurações da regulação da política educacional na América Latina, despontados no contexto da ascensão das recentes agendas políticas e econômicas na região e do consequente (re)tensionamento da ação do Estado no campo social. Nessa direção, visa escrutinar agendas recentes relacionadas à regulação da política educacional na América Latina, a fim de analisar ideias-força, fins e tendências. Visa, também, compartilhar balanços acerca de políticas nacionais de regulação educacional de países latino-americanos levados a efeito nos últimos anos, bem como promover a reflexão sobre a regulação em tempos de (re) tensionamentos da atuação do Estado no campo educacional, realçando temas como a qualidade educacional, sistemas de avaliação, políticas de accountability, entre outros.

A esse conjunto, associa-se a finalidade de oportunizar o compartilhamento de estudos e pesquisas por meio de comunicações orais em torno dos seguintes eixos temáticos:

1. Regulação da educação básica;
2. Regulação da educação superior;
3. Políticas e sistemas de accountability educacional;
4. Formação e trabalho docente;
5. Regulação, avaliação, currículo e qualidade educacional;
6. Sistemas nacionais de avaliação educacional.

O Seminário destina-se a profissionais e discentes da educação superior (pós-graduação e graduação) e a profissionais da educação básica e gestores de políticas educacionais. A organização do evento é do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Nupe), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Unesco, em parceria com a Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) do Chile.

Objetivos

- Discutir determinantes e configurações da regulação da política educacional latino-americana no contexto da ascensão das recentes agendas políticas e econômicas na região e do conseqüente (re)tensionamento da ação do Estado no campo social.
- Compartilhar balanços acerca de políticas nacionais de regulação educacional de países latino-americanos levadas a efeito nos últimos anos.
- Escrutinar agendas recentes relacionadas à regulação da política educacional na América Latina, a fim de analisar ideias-força, fins e tendências.
- Oportunizar espaço de reflexão sobre a regulação em tempos de (re)tensionamentos da atuação do Estado no campo educacional, realçando temas como a qualidade educacional, sistemas de avaliação, políticas de accountability, entre outros.

Eixo I
Regulação da educação
básica

PRINCÍPIOS GERENCIAIS NA ESCOLA PÚBLICA: PERCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DE UM APLICATIVO DE GESTÃO

Renata Cecília Estormovski
Universidade de Passo Fundo (UPF)
renataestormovski@gmail.com

Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Resumo: O trabalho visa identificar e discutir percepções docentes sobre um aplicativo de gestão inserido em uma rede de ensino. Como forma de seleção dos argumentos, fóruns *on-line* do grupo citado foram visitados, com a classificação dos discursos e a análise de suas concepções. Duas vertentes foram percebidas: a que entende o aplicativo como uma forma de modernização das dinâmicas de organização escolar e, outra, como um instrumento de controle quanto a esses processos. Realizaram-se, diante disso, relações com princípios gerenciais de gestão.

Palavras-chave: Gestão da Educação Básica. Princípios gerenciais na educação. Aplicativos de gestão escolar.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Historicamente, houve na construção do Estado brasileiro a permeabilidade entre interesses públicos e privados (FILGUEIRAS, 2018), sendo perceptíveis ainda na atualidade evidências de tradições políticas patrimonialistas e burocráticas, mesmo em um período em que modelos gerencialistas se salientam de forma mais latente. Esses entrecruzamentos denotam a complexidade de se proporem análises que possuem as políticas públicas como foco, como as educacionais, que se configuram em uma constante tensão entre vieses voltados à busca por eficiência ou por justiça social (BALL, 2011). Na gestão da escola pública, tais questões se aprofundam na medida em que dispositivos legais garantem a participação e a autonomia, mas na realidade se materializam iniciativas que buscam padronizar e mensurar o trabalho pedagógico utilizando-se, para tal, de padrões empresariais.

Considerando-se esses embates, neste trabalho buscam-se discutir as percepções de docentes de uma rede pública de ensino a respeito da adoção de um aplicativo de gestão, identificando, em suas discussões em um fórum *on-line*, argumentos que denotem seus posicionamentos. A pesquisa não busca quantificar as falas contrárias ou favoráveis à ferramenta, mas compreender as interpretações dos professores sobre sua utilização, podendo, assim, analisar seu entendimento e compreender concepções de gestão que regem a Educação Básica.

2 DESENVOLVIMENTO

Lukács (1978) afirma que o singular e o universal estão em constante relação, sendo mediatizados pelo particular. Assim, as políticas educacionais, como parte das políticas sociais, estão em relação permanente com o período histórico e com o contexto geográfico em que se inserem, bem como com o Estado que as materializa. A adoção da ferramenta em análise, nessa condição, não se dá de forma aleatória ou dissociada dos valores e dos arranjos que movem as tomadas de decisão no âmbito educacional, sendo parte constitutiva das mudanças macrossociais e econômicas que se dão na realidade (PERONI, 2015).

Com o neoliberalismo, atual período do capitalismo, intensificam-se valores de mercado em todas as relações sociais, sendo que o constante discurso de crise do Estado coloca-o como vilão por ser considerado ineficiente em prover os serviços públicos à população. Na educação, esses valores também se disseminam com a proposição de projetos que esvaziam a gestão escolar de democracia, impõem currículos formulados fora do âmbito escolar (pensados principalmente por grupos ligados ao empresariado) e organizam a formação de crianças e jovens de acordo com as demandas do mercado. Como tem sido discutido por Giroto (2018), concepções pautadas em um controle técnico, gerencial e burocrático do trabalho pedagógico se intensificam, configurando um ciclo particular de reformas educacionais em curso no Brasil. Pautada na necessidade de racionalidade dos gastos públicos, essa construção se articula com concepções naturalizadas ainda na década de 1990, que reafirmam a existência de uma crise nos orçamentos públicos, sendo necessário modernizar a gestão e aproximá-la de um formato gerencial. Nesse modelo, a economia pauta a educação, em um paradigma gerencialista da gestão (FILGUEIRAS, 2018), em que o desempenho das instituições públicas se tornaria mais eficiente seguindo padrões competitivos, buscando resultados similares aos disputados no mercado (CLARKE; NEWMAN, 2012).

Em uma determinada rede pública de ensino, que convencionou-se não identificar, tem sido implantado nos últimos meses um aplicativo de gestão que centraliza os processos escolares. No instrumento em questão, o professor realiza a chamada dos discentes e registra conteúdos e observações a respeito da aula e dos alunos. Essas informações podem ser acessadas pelos responsáveis, que acompanham a presença da criança ou do adolescente no espaço escolar e seu rendimento. As direções da instituição e da rede também utilizam os dados lançados no aplicativo para acompanhar o desenvolvimento dos conteúdos e das aulas, mensurar o número de refeições realizadas durante a merenda, apontar faltas consecutivas dos discentes às aulas e, ainda, contabilizar horas/aula e controlar a presença docente. O instrumento, que representa uma ruptura ao não exigir o registro em papel dessas informações, tem trazido, contudo, diferentes percepções, que foram sistematizadas a partir do acompanhamento de fóruns *on-line* dos docentes sobre o tema.

Nos fóruns visitados, o tema tem sido mencionado de forma constante, sendo motivo de inquietações por uma parcela significativa do grupo, enquanto outra salienta avanços percebidos com a iniciativa. Ao se realizar a identificação de argumentações sobre a utilização do aplicativo,

salienta-se a divisão dos participantes em dois grupos de posicionamentos: um deles reconhece o instrumento como a concretização de uma demanda por modernização e percebe sua utilização como uma maneira de facilitar registros diários; o outro demonstra o temor de que movimentos que visam controlar docentes e equipes diretivas se intensifiquem, acelerando o fechamento de escolas e turmas e a demissão de professores (processo constante na rede). Colaboram com o último argumento questionamentos quanto ao contraste do uso do aplicativo em uma rede que vive um processo de sucateamento, sem a realização de melhorias na estrutura física, com baixa aquisição de materiais e com a inexistência de reajustes ou do pagamento do Piso Salarial do Magistérios aos docentes. A existência de uma lei que proíbe o uso de celulares no estado também foi mencionada, já que a maior parte dos docentes utiliza seu aparelho particular para a tarefa (o que também é pautado). Cita-se, ainda, que, mesmo que haja a disponibilização de *netbooks* para a realização dos processos, a maioria das escolas não possui internet de qualidade, com problemas estruturais que delimitariam a utilização da ferramenta em algumas realidades. O primeiro grupo, no entanto, reforça que, justamente pela baixa valorização dos profissionais da educação na rede, o aplicativo facilitaria a rotina do professor, fazendo com que o tempo utilizado no preenchimento de planilhas fosse otimizado.

A discussão empreendida entre os professores a respeito da proposta mostra perspectivas diferentes, sendo que todos os argumentos selecionados demonstram validade. A informatização das informações escolares denota avanços requeridos pelos sujeitos, visto que o preenchimento de diferentes documentos significava uma sobrecarga de trabalho por haver a necessidade de refazê-los totalmente caso houvesse borrões ou necessidade de alterações. Ainda, o acesso às informações de forma rápida pode facilitar o acompanhamento pelas equipes diretiva e pedagógica e pelos responsáveis quanto à presença do aluno na escola e seu rendimento. Contudo, a estrutura deficitária de parte da rede e a orientação de algumas escolas quanto à legislação que impede o uso de celulares (o principal instrumento utilizado para a realização dos registros) denotam inconsistências na proposta, que precisariam ser discutidas. A maior preocupação, no entanto, reside no fato de que os dados lançados possam, ao invés de acelerar a visualização e a reflexão sobre dificuldades pela gestão da escola, favoreça que instituições em contextos complexos (com um número menor de alunos ou com rendimento escolar abaixo do esperado, por exemplo) sejam facilmente envolvidas em movimentos de fechamento (que têm sido corriqueiros na rede), com a utilização desses dados como argumentos.

Como apontado por Lukács (1978), a universalidade ligada a um objeto precisa ser relacionada a sua singularidade, analisando-se suas particularidades. Assim, os benefícios singulares do aplicativo não podem ser desconsiderados, no entanto, relações universais mostram sua vinculação com percepções que primam pela inserção de fórmulas ligadas à otimização de recursos e ao controle quantitativo dos processos na gestão da escola. Nesse contexto, vinculam-se preceitos gerenciais à escola pública, desconsiderando as particularidades das comunidades com o argumento de dar eficiência e de modernizar a escola pública. O caso particular da rede, ainda, precisa ser considerado, já que deficiências históricas têm sido intensificadas sob o argumento de que o ente

público responsável por sua manutenção estaria em crise, o que tem ampliado o sucateamento das instituições e a desvalorização dos docentes. Dessa forma, o aplicativo precisa ser considerado diante da complexidade da realidade educativa, não podendo ser condenado, pois a escola não se encontra dissociada dos processos de informatização vividos na sociedade, mas também não sendo usado sem a vigilância das comunidades e seu olhar crítico constante, de forma a se evitarem imposições com a utilização de argumentos gerenciais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estratégias voltadas à inserção de uma racionalidade empresarial nas instituições públicas têm se multiplicado nos últimos anos, alegando-se qualificar e racionalizar o serviço prestado. Não que a execução de funções sociais não deva ter sua qualidade melhorada ou que não possa haver acompanhamento do desenvolvimento dessas ações, contudo a compreensão dessas questões perpassa questões históricas. Além disso, demanda, acima de tudo, questionar até que ponto a racionalização pode impactar na democracia nas instituições, uma garantia constitucional que possui conotações específicas no campo educativo.

A implantação de aplicativos de gestão em redes de ensino traz, em uma primeira análise, várias facilidades para os diferentes segmentos da comunidade escolar, informatizando dados e facilitando seu acesso. A materialização desse recurso, todavia, precisa ser acompanhada criticamente pelas comunidades escolares, já que as implicações para toda a rotina escolar podem resultar também no controle dos diferentes processos e na definição da gestão escolar a valores de mercado.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

CLARKE, John; NEWMAN, Janet. Gerencialismo. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, mai./ago. 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/29472>>. Acesso em 01 set. 2019.

FILGUEIRAS, Fernando. Indo além do gerencial: a agenda de governança democrática e a mudança silenciada no Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, p. 71-88, jan./fev. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v52n1/1982-3134-rap-52-01-71.pdf>>. Acesso em 02 set. 2019.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. Entre o cinismo e a hipocrisia: o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 159-174, set./out. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602018000500159&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 02 set. 2019.

LUKÁCS, Georg. O particular à luz do materialismo dialético. IN: LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978, p. 73-122.

PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

DE QUAL PARTICIPAÇÃO FALAMOS?

Ana Paula da Motta
Universidade do Oeste de Santa Catarina - Unoesc
anapauladamotta@gmail.com

Financiamento: Sem financiamento

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre as bases que dão sustentação à ideia de participação política no Brasil, a partir da conceituação e caracterização do termo participação. Trata-se de um estudo exploratório, desenvolvido mediante análise bibliográfica. Constata-se que a participação do sujeito tende a se fortalecer quando este tem envolvimento direto, consciente e efetivo nos processos de luta e decisões, sendo que esta luta é tanto individual quanto coletiva.

Palavras-chave: Participação. Democracia. Poder. Cultura Patrimonialista.

1 INTRODUÇÃO

À medida que o conceito de democracia sofre tensionamentos e são reveladas contradições e variações, de acordo com o contexto em que é inserido, também o conceito de participação é submetido a tal tensionamento. Destaca-se que a entrada em cena de governos liberais com princípios democráticos pode levar a uma suposição equivocada de que se processam mudanças acentuadas, quanto à forma de gestão e ao ideário da participação da sociedade no exercício do poder.

Consoante ao debate proposto neste trabalho, as reflexões foram tecidas em torno do conceito de participação política no Brasil e norteadas por uma revisão teórica, com base no diálogo com autores da área. Para tanto, adentra-se ao tema a fim de refletir sobre as bases que dão sustentação à ideia de participação política no Brasil, a partir da conceituação e caracterização do termo participação, com vistas a perceber como pode ser tanto um elemento de ruptura em relação à dominação patrimonial, quanto elemento de reprodução da cultura política patrimonialista vigente.

2 DE QUAL PARTICIPAÇÃO FALAMOS?

Desde os primórdios, o homem sente a necessidade de se comunicar com o outro, discutir, debater e tomar decisões sobre as melhores formas para atingir um objetivo. Coutinho (2002, p. 19), recorrendo a Rousseau, escreve que “democracia significa participação, participação de toda a comunidade.”

Bordenave (1985, p. 12) salienta que a palavra participação “[...] pode se implantar tanto com objetivos de liberação e igualdade como para a manutenção de uma situação de controle de muitos por alguns”. O autor acrescenta que o fenômeno da marginalidade é oposto ao conceito de

participação, uma vez que “[...] significa ficar de fora de alguma coisa, às margens de um processo sem nele intervir” (p. 18).

Para Nogueira (2005), o conceito de participação se coloca em oposição à representação, quando enfatiza determinadas limitações da democracia representativa, haja vista que participar tem relação direta com o poder. Isso, pois, quem participa almeja se posicionar diante do outro com vistas a resolver problemas, tomar decisões, interagir com os demais, auto expressar-se, desenvolver o pensamento reflexivo, valorizar-se perante aos outros.

Pensando assim, associada à ideia de participação enquanto tomada de decisão ou presença em contextos participativos, tal ideia também designa, geralmente, “uma variada série de atividades: o ato do voto, a militância num partido político, a participação em manifestações, a contribuição para uma certa agremiação política [...] e por aí além” (SANI, 2000, p. 888).

Todavia, é preciso cautela quanto ao uso do termo participação, uma vez que ele “[...] pode significar participar de modo ativo ou apenas tomar parte, isto é, estar presente, porém sem uma atitude de maior envolvimento” (FILGUEIRAS, 2005, p. 649). Para Bordenave (1985, p. 22), a expressão participação em si significa “[...] fazer parte, tomar parte ou ter parte [...]”. É possível fazer parte sem tomar parte e que a segunda expressão representa um nível mais intenso de participação. Eis a diferença entre a participação passiva e a participação ativa, a distância entre o cidadão inerte e o cidadão engajado.”

Em síntese, o conceito de participação está profundamente imbricado ao de democracia, bem como, relacionado à forma como o sujeito participa dos assuntos políticos da comunidade a que pertence. No caso do Brasil, é importante ressaltar que a participação cresceu exponencialmente a partir dos últimos anos da ditadura, mais significativamente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, com destaque à sindicalização urbana e rural. Mas, conforme explica Coutinho (2002, p. 17),

[...] o fato de que haja um número cada vez maior de pessoas participando politicamente, participando organizadamente, constituindo-se como sujeitos coletivos, choca-se com a permanência de um Estado apropriado restritamente por um pequeno grupo de pessoas, por membros da classe economicamente dominante ou por uma restrita burocracia a seu serviço.

A respeito do associativismo, Coutinho (2002) também acentua que a sociedade civil se organiza de modo inteiramente despolitizado, em que cada associação luta por interesses restritos, meramente econômico-corporativos, com uma escassa dimensão ético-política, haja vista não possuir objetivos universais. O autor destaca a necessidade de “construir uma intersubjetividade revolucionária, ou seja, um conjunto de sujeitos que são plurais e diferentes, mas que convergem e se unificam na luta contra o capital” (COUTINHO, 2002, p. 38), o que poderá ocorrer mediante a existência e dinamicidade de espaços e mecanismos que visam à participação política e o poder decisório.

Em relação à atuação política e à socialização do poder, Bordenave (1985) expõe que há diferentes maneiras de participar na sociedade, que possuem diversos níveis de intensidade e variam de acordo com a temática a ser tratada, podendo ser organizada ou não, ter uma finalidade específica ou diversos fins. Assim, é válido dizer que “[...] a participação é considerada como a capacidade que têm os cidadãos, individualmente ou como membros de organizações associativas, de influir em assuntos de interesses públicos” (FILGUEIRAS, 2005, p. 650).

No entanto, essa relação virtuosa entre participação e bom governo, no sentido de que “existiria uma propensão natural dos cidadãos a participar desde que existam oportunidades” (FILGUEIRAS, 2005, p. 650), é passível de questionamentos. Cabe destacar, dentre outros fatores, a influência da cultura política patrimonialista, materializada, por exemplo, por meio das instituições e do funcionamento do sistema político. Trata-se de uma influência com efeitos determinantes na propensão de os cidadãos participarem em assuntos públicos, uma situação que, associada a contextos de grande desigualdade social, gera limitações à ação dos sujeitos sociais nos contextos em que estão inseridos. Por isso, no plano das oportunidades, considerando que os resultados de uma participação variam entre os segmentos sociais, reforçam-se as evidências de que os menos favorecidos da sociedade têm menos oportunidades do que os mais favorecidos, pois a participação requer sujeitos informados, atentos, capazes de agir coletivamente e com vontade de influir na definição e, em certa medida, no controle dos serviços públicos. Daí que “a existência de canais de participação popular é elemento essencial de um sistema democrático, sendo contraditório existir democracia sem participação.” (FILGUEIRAS, 2005, p. 651).

Mas, a se pensar na existência ou ampliação dessa participação, duas condições básicas são apontadas pela autora, haja vista não se tratar de um fenômeno natural. São as seguintes:

De um lado, a vontade dos governos – por iniciativa própria ou em resposta a pressões – de criar oportunidades para o exercício da participação e de compartilhar poder. De outro, a existência de cidadãos interessados em participar, além de organizações sociais que utilizem tais oportunidades. Em sua forma mais desenvolvida, exige uma sociedade pluralista e democrática, um tecido associativo que una os indivíduos e grupos primários às instituições políticas (FILGUEIRAS, 2005, p. 652).

Conforme argumenta Filgueiras (2005, p. 653), “a adoção de legislação não garante que a participação dos cidadãos ocorra de fato nem garante sua qualidade e seus resultados”. Desse modo, a manutenção de canais abertos de comunicação e relacionamento entre população e governantes contribuiriam para o recebimento, por parte dos governantes, de demandas e propostas da população, bem como fortalecimento da capacidade cívica e construção de confiança no governo, maior qualidade da democracia e aumento da legitimidade de decisão e ações governamentais (FILGUEIRAS, 2005).

Bordenave (1985) refere tipos de participação que são definidos a partir do perfil individual do sujeito, em que o conhecimento adquirido ao longo de sua existência, a proximidade e o envolvimento com outras pessoas, constituem perfis coletivos e específicos de atuação, desde

grupos que dizem respeito ao seio familiar, aos amigos e vizinhos, até grupos que abrangem os sindicatos, as associações profissionais, as empresas, os partidos políticos e os movimentos de classe. Neste sentido, Nogueira (2005, p. 645) corrobora o referido autor quando assinala que os tipos de participação se compatibilizam entre si de diferentes formas e de acordo com “[...] as circunstâncias histórico-sociais concretas”, como é

a participação política [...] [entendida como] uma prática ético-política que tem a ver tanto com a questão do poder e da dominação, quanto com a questão do consenso e da hegemonia, tanto com a força quanto com o consentimento, tanto com o governo quanto com a convivência, em suma, tanto com os direitos de cidadania quanto com as obrigações cívicas [...]. Por intermédio da participação política, indivíduos e grupos interferem para fazer com que diferenças e interesses se explicitem em um terreno comum organizado por leis e instituições, bem como para fazer com que o poder se democratize e seja compartilhado (NOGUEIRA, 2005, p. 647).

Ainda, segundo Bordenave (1985), essas tipologias graduan conforme o nível de abertura concedida pelo grupo à participação de seus membros em assuntos coletivos, sendo elas indicativas da potencialidade, tanto para submissão à dominação patrimonialista quanto de contraponto a ela, a depender do quanto os sujeitos se valham das circunstâncias e dos espaços destinados à participação. Há situações em que a participação pode pender mais para a submissão do que para a ruptura com o poder da classe dominante, seja em razão da falta de conhecimento, seja por indisposição em participar política e efetivamente. Do contrário, segundo a mesma tipologia, pode haver ruptura em relação ao poder dominante quando a participação for, por exemplo, fundamentada no debate político e consistente. Enfim, quero destacar que o tipo de participação pode servir tanto para manter e preservar a dominação patrimonial como para desafiar-la, “na medida em que se aproveitem as oportunidades de participação concedida para tal crescimento, e não para o aumento da dependência [...]” (BORDENAVE, 1985, p. 30).

Ainda, de acordo com o autor, há graus de participação que fazem com que a atuação dos sujeitos seja mais passiva ou mais ativa, em que o grau de participação do sujeito aumenta na medida em que ele se envolve no grupo ou organização do qual faz parte. O nível de controle do sujeito sobre as decisões tomadas e a importância atribuída a elas é que demarcam o grau de participação dos sujeitos nestes espaços.

Bordenave (1985) também refere a importância das decisões organizadas em níveis, do mais alto ao mais baixo, bem como explicita que existem circunstâncias de diversos tipos que condicionam o grau, o nível e a qualidade da participação. Assim, consoante à explicação do autor, existem diferenças explícitas entre a participação simbólica e a participação real. Na primeira, “os membros de um grupo têm influência mínima nas decisões e nas operações, mas são mantidos na ilusão de que exercem o poder” (p. 63). É o caso frequente da democracia representativa quando do processo eleitoral. Na segunda, “os membros influenciam em todos os processos da vida institucional” (p. 63), mas cada membro adota uma maneira de participar, necessitando de ferramentas operativas para se efetivar.

Portanto, participação “implica o aumento do grau de consciência política dos cidadãos, o reforço do controle popular sobre a autoridade e o fortalecimento do grau de legitimidade do poder público quando este responde às necessidades reais da população” (BORDENAVE, 1985, p. 20).

3 CONCLUSÕES

Considerando a leitura do fenômeno da participação, é possível inferir que é no grau mais inferior de participação que a dominação de uma minoria sobre a maioria se torna possível. Em contraponto, quando essa maioria se serve dos espaços de participação existentes e se envolve com todos os processos decisórios, desde o estabelecimento de diretrizes, metas e estratégias, até o acompanhamento e a avaliação dos resultados, o grau de participação é elevado, tornando-a um potencial instrumento de ruptura com a hierarquização do poder dominante.

Portanto, entendo que é do envolvimento consciente e efetivo nos temas educacionais que podem ser galgadas condições de ampliação do discernimento e do conhecimento sobre esses temas. Entendo, também, que esse é um passo fundamental, pois quanto mais envolvido for o sujeito, mais resistente ele tenderá a ser ante as formas de limitação impostas por uma dominação patrimonial. Essa é, a meu ver, uma luta tanto individual quanto coletiva, pois enquanto organização ela se processa fundamentalmente como um coletivo consciente e solidário.

REFERÊNCIAS

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das ideias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, Osmar Fávero; SEMERARO, Giovanni (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 11-39.

FILGUEIRAS, Cristina Almeida Cunha. Participação popular. In: DI GIOVANNI, Geraldo; NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Dicionário de políticas públicas**. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp; Fundap, 2005. p. 649-654.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Participação política. In: DI GIOVANNI, Geraldo; NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Dicionário de políticas públicas**. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp; Fundap, 2005. p. 644-649.

SANI, Giacomo. Participação política. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco (Org.). **Dicionário de política**. Brasília: UnB, 2000. p. 888-890.

A MUNICIPALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÓS-CONSTITUIÇÃO DE 1988: UM ESTUDO SOBRE O MUNICÍPIO DE XAXIM (SC)

Paulo Roberto da Silva¹

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
gasparmarx13@gmail.com

Joviles Vítório Trevisol²

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
joviles.trevisol@uffs.edu.br

Financiamento: CAPES/FAPESC

Resumo: Trata-se de um estudo sobre as políticas e as dinâmicas da municipalização da educação básica no município de Xaxim (SC), tomando como recorte temporal os últimos trinta anos de federalismo de cooperação no Brasil (1988-2018). A Constituição Federal (CF) de 1988 redesenhou o Estado brasileiro e elevou os municípios à condição de ente federados e autônomos, redefinido as suas competências e atribuições. O federalismo de cooperação fixou as diretrizes gerais da municipalização e responsabilizou os municípios pela implementação e gestão de um conjunto amplo de políticas públicas, entre as quais as de educação básica. O estudo procurou responder às seguintes questões: (i) que políticas (nacionais, estaduais e municipais) impulsionaram os processos de municipalização da educação básica pós-Constituição de 1988? (ii) que dinâmicas estão presentes no processo de municipalização da educação básica em Xaxim? (iii) que avanços e limites caracterizam as dinâmicas de municipalização da educação básica no município em estudo? A pesquisa foi desenvolvida por meio de métodos e técnicas tanto quantitativas, quanto qualitativas. Os dados quantitativos foram obtidos e sistematizados a partir das bases do INEP (Censo Escolar, IDEB etc), da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina e da Secretaria Municipal de Educação de Xaxim. A pesquisa qualitativa foi desenvolvida por meio de uma extensa revisão bibliográfica e acesso e sistematização de um conjunto amplo de fotos e documentos (Constituição, Leis, Decretos, Portarias, Atas, Escrituras Públicas, Planos de Educação etc.). A pesquisa evidenciou, entre os diversos resultados, que a partir da CF de 1988 o governo federal e o estado de Santa Catarina implementaram, de forma progressiva, uma série de políticas de descentralização de competências aos municípios, cabendo destaque para a Emenda Constitucional 14/1996 (FUNDEF); Lei 9.394/96 (LDB); Emenda Constitucional 53/2006 (FUNDEB); Emenda Constitucional 59/2009; Lei 13.005/2014 (PNE 2014-2024); Decreto Estadual 276/1991; Decreto Estadual 2.344/1997; Lei Estadual Complementar 487/2010 e Decretos Estaduais 502 e 671/2011. Tendo em vista esse conjunto de políticas, o município de Xaxim implementou inúmeras ações de expansão da rede municipal de

¹ Mestrando em educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, especialista em Educação do Campo com ênfase em estudos da realidade brasileira pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, graduado em história licenciatura plena pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. Bolsista CAPES/FAPESC, Contato e-mail: gasparmarx13@gmail.com

² Pós-Doutor em Sociologia pela Universidade de Coimbra. Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo. Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFFS. E-mail: joviles.trevisol@uffs.edu.br.

ensino. Em 2018 a rede municipal respondia por: 77% do total de matrículas do ensino fundamental, sendo, 94% das matrículas dos anos iniciais e 55% dos anos finais. Conforme os dados, a rede municipal abrange 97% de toda educação infantil, sendo 98% do atendimento em creches e 87% da pré-escola, em contrapartida representava 0% do ensino médio, perfazendo um total de 72% do atendimento total da educação básica. Cabe destacar que a rede privada responde por apenas 3% do total de atendimentos da educação básica e a rede estadual por 25%.

Palavras-chave: Federalismo de cooperação. Políticas Educacionais. Educação Básica. Municipalização.

1 INTRODUÇÃO

A municipalização é, seguramente, uma das principais políticas públicas brasileiras, cujo marco legal fundante é a Constituição Federal (CF) de 1988. A partir dela, diversas leis, decretos e demais marcos regulatórios foram aprovados e promulgados com o propósito de atribuir competências aos municípios e alocar orçamentos. A CF ampliou a autonomia dos Municípios, elevando-os, pela primeira vez, à condição de entes federados dotados de autonomia política (BRASIL, 1988).

O federalismo de cooperação redefiniu as competências e as atribuições da União, dos Estados e dos Municípios. O texto constitucional fixou as diretrizes gerais da municipalização e responsabilizou os Municípios pela implementação de um conjunto amplo de políticas públicas, incluindo a educação básica (ABRUCIO, SEGATTO, 2000; ABRUCIO, 2005; CURY, 2010) Com o regime de colaboração e a universalização do ensino obrigatório previstos na CF de 1988, surgiram várias políticas que estimularam a municipalização da educação básica, entre as quais: EC/1996, (FUNDEF), Lei 9394/96 (LDB), EC 53/2006, (FUNDEB), EC 59/2009 e a Lei 13005/2014 (PNE).

Em Santa Catarina, as políticas de municipalização do Ensino Fundamental iniciaram fortemente na década de 90, sob a perspectiva da descentralização, que visava atender as exigências dos organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. Do início dos anos 90 até 2011, diversos convênios foram assinados entre o governo do estado e os municípios catarinenses com vistas à municipalização do ensino, cabendo destaque para o Decreto Estadual 276/1991; o Decreto Estadual 2.344/1997; a Lei Estadual Complementar 487/2010 e o Decretos Estaduais 502 e 671/2011.

Tendo em vista a abrangência e complexidade do tema optamos por estudar as dinâmicas da municipalização da educação básica tomando como referência um município da região Oeste de Santa Catarina (Xaxim). Além do recorte espacial, inserimos também um recorte temporal. Optou-se por concentrar o estudo no período entre 1988 e 2018, correspondente aos trinta primeiros anos da CF de 1988.

A pesquisa foi desenvolvida entre agosto de 2017 a setembro de 2019 por meio de métodos e técnicas quantitativas e qualitativas. Os dados quantitativos foram obtidos e sistematizados a partir das bases do INEP (Censo Escolar, IDEB etc), da Secretaria Estadual de Educação de Santa

Catarina e da Secretaria Municipal de Educação de Xaxim. A pesquisa qualitativa foi desenvolvida por meio do acesso e sistematização de um conjunto amplo de fotos e documentos (Constituição, Leis, Decretos, Portarias, Atas, Escrituras Públicas, Planos de Educação etc.).

2 A MUNICIPALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM XAXIM

O estudo demonstrou, em primeiro lugar, que desde o final do período imperial até 1974, a educação básica em Santa Catarina foi atendida, em grande parte, pelo poder público estadual. Em 1973, o Estado respondia por 97,4% das matrículas; em 1978 esse percentual reduziu-se para 74,9%. Desde 1974, o Estado não criou mais escolas na zona rural. Tal responsabilidade foi atribuída aos municípios, provocando um aumento nas matrículas no ensino municipal, chegando a 18,5% do total das matrículas em 1978.

Em segundo lugar, a pesquisa mostrou que em Santa Catarina as políticas de municipalização tiveram grande impulso a partir dos anos 90, principalmente no período de entre 1991 e 1994, durante o governo Vilson Pedro Kleinübing, período em que foi assinada a maior parte dos convênios com os municípios (cerca de 90%). O processo de municipalização teve continuidade no governo de Paulo Afonso Vieira (1995-1998), por meio do Decreto nº 3.244/97.

Em terceiro lugar, o município de Xaxim impulsionou a municipalização da educação básica a partir de 1997. Nesse ano foi o município assinou o Decreto Estadual nº 2.344/97 que previa a nucleação e a municipalização de unidades escolares. Foram municipalizadas 20 escolas da zona rural. Em 2011 foi assinado um novo decreto com o governo do Estado (Decreto nº 502/2011), no âmbito do qual foram municipalizadas as séries iniciais do ensino fundamental de três escolas estaduais Gomes Carneiro, Professora Neusa Massolini, Professor Custódio de Campos e, todo ensino fundamental da Escola Diadema. As políticas de municipalização resultaram na expansão da rede.

Em 2018, a rede municipal respondia por 98% das matrículas das creches; 97% da pré-escola (PE); 77% do ensino fundamental (EF); 70% da educação especial exclusiva (EEE); 62% da educação de jovens e adultos (EJA) e 0% do ensino médio (EM), perfazendo 72% do total das matrículas da educação básica no município. Das matrículas públicas, a rede municipal respondia, em 2018, por 74,6% do total, sendo 100% das creches; 100% da pré-escola; 79,4% do EF; 72% da EEE; 76,5% da EJA e 0% do EM (INEP, 2019).

Em quarto lugar, o estudo evidenciou que a partir de 2014 o município criou vários espaços de participação e controle social, cabendo destaque para a Comissão de Elaboração do Plano Municipal de Educação (Decreto nº 158/2015); o Comitê de Acompanhamento de Concursos Públicos e Processos Seletivos da SMEC (Resolução nº 002/2014); o Comitê de Acompanhamento das Folhas de Pagamento da Educação (Resolução nº 001/2014); o Conselho Municipal de Educação (Resolução 016/2015); o Fórum Permanente de Educação (Decreto nº 158/2015); o Comitê de Acompanhamento de Licitações e Compras da Educação (Resolução nº 003/2015)

Por fim, a pesquisa evidenciou que o FUNDEB é o responsável direto pelo financiamento da rede municipal. Conforme dados da FECAM, o município recebeu em 2018 R\$ 19.242.657,15 para atender 4.604 estudantes. Cerca de 84,77% do recurso do FUNDEB é alocado para pagamento de folha (593 profissionais de educação, sendo 409 docentes).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A CF de 1988 redesenhou o Estado brasileiro. O federalismo de cooperação fixou as diretrizes gerais da municipalização e responsabilizou os municípios pela implementação e gestão de um conjunto amplo de políticas públicas, entre as quais as de educação básica. O estudo realizado evidencia claramente os efeitos e desdobramentos das políticas de descentralização de competências e de responsabilidades aos municípios. Em 1933, os municípios brasileiros respondiam por 15% das matrículas da educação básica; em 2013, o percentual saltou para 48%, sendo 63% nas creches; 74% na pré-escola; 56% no Ensino Fundamental; 18% da educação especial exclusiva (EEE) e 43% da Educação de Jovens e Adultos (TREVISOL, MAZZIONI, 2019).

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. A coordenação federativa no Brasil: a experiência do período FHC e os desafios do governo Lula. **Revista Sociologia e Política**. Curitiba, n.24, p.41-67, jun., 2005.

ABRUCIO, F. L.; SEGATTO, C. I. O manifesto dos pioneiros e o federalismo brasileiro: percalços e avanços rumo a um sistema nacional de educação. In: CUNHA, Célio da, *et al.* **O sistema nacional de educação: diversos olhares 80 anos após o manifesto**. Brasília: MEC/SASE, 2014. p.40-55.

ACAFE. **Relatório geral da pesquisa avaliativa do programa de nucleação de escolas de Santa Catarina**: SED; Florianópolis: Acafe, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 04 ago. 2019.

_____. **Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996**. Aprova o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm>. Acesso em: 05 ago. 2019.

_____. Emenda constitucional n. 15, de 12 de setembro de 1996. Dá nova redação ao § 4º do art. 18 da Constituição Federal. Brasília: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc15.htm>. Acesso em: 05 ago. 2019.

_____. **Emenda Constitucional n. 53, de 20 de dezembro de 2006.** Aprova o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em: 05 ago. 2019.

_____. Lei 11.494 de 20 de junho de 2007. FUNDEB. Brasília. 2007. Brasília: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 21 jun. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 04 set. 2019.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília. 2014. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 04 set. 2019.

_____. Secretaria de Estado da Educação-SED-SC. **Censo Escolar 2018.** Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/documentos/censo-278/indicadores-educacionais/dados-educacionais-1/dados-educacionais-2018>>. Acesso em: 13 set. 2019.

CURY, C. R. J. A questão federativa e a educação escolar. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner. **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade.** Brasília: UNESCO, 2010.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). Matrículas, coeficientes de distribuição de recursos e receita anual prevista por Estado e Município. Brasília: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2018a. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/area-para-gestores/dados-estatisticos>>. Acesso em: 20 set. 2019.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Evolução da divisão territorial do Brasil 1872-2010.** Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <ftp://geoftp.ibge.gov.br/metodos_e_outros_documentos_de_referencia/outros_documentos_tecnicos/municipios_1872_1991_documentacao/Evolucao_da_divisao_territorial_do_Brasil_1872%20a%202010_apresentacao_do_conteudo_digital.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2019.

_____. **Panorama das cidades.** [Rio de Janeiro], 2018. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/xaxim/panorama>>. Acesso em: 05 set. 2019.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 276, de 8 de julho de 1991.** Dispõe sobre cláusula de adesão às “Condições Gerais de Convênios do Governo do Estado com os Municípios”. Florianópolis, 1991.

_____. **Decreto Estadual n. 502,** de 16 de setembro de 2011. Florianópolis-SC, 2011. Disponível em: <<http://leisestaduais.com.br/sc/decreto-n-502-2011-santa-catarina-institui-o-programa-de-parceria-educacional-estado-municipio-para-atendimento-ao-ensino-fundamental>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

_____. **Decreto Estadual n. 671**, de 17 de novembro de 2011, Florianópolis, 2011. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/documentos/programas-e-projetos-141/programa-de-parceria-educacional/4449-decreto-n-671>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

_____. **Decreto Estadual n. 2344**, de 21 de outubro de 1997, Florianópolis, 1997. Disponível em:< <http://leisestaduais.com.br/sc/decreto-n-2344-1997-santa-catarina-aprova-acordo-celebrado-entre-a-secretaria-de-estado-da-educacao-e-do-desporto-e-municipios>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

_____. **Lei Complementar n. 487**, de 19 de janeiro de 2010, Florianópolis, 2010. Disponível em: <http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2010/487_2010_Lei_complementar.html>. Acesso em: 30 jun. 2019.

TREVISOL, J. V., MAZZIONI, L. O federalismo e as políticas de municipalização da educação básica no Brasil. *In*: HASS, M. et all. **Políticas públicas, descentralização e participação social**. Curitiba: CRV, 2019.

REFLEXÕES ACERCA DO TRANSPORTE ESCOLAR: ESTUDO EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO

Maiara Elis Lunkes
Secretaria de Estado da Educação – Santa Catarina
maiaralunkes.matematica@gmail.com

Graciéle Nissola Casagrande
Secretaria de Estado da Educação – Santa Catarina
gracielenissola@yahoo.com.br

Financiamento: Sem financiamento

Resumo: O presente trabalho inicia uma discussão referente aos gastos públicos com o transporte escolar da EEB Vidal Ramos Júnior de Concórdia. Partindo do aspecto histórico, fundamenta-se na BNCC (competências e habilidades da matemática), propondo ações de reflexão e melhoria do serviço prestado, bem como, o uso responsável do recurso por parte dos alunos atendidos. Para tanto, foram: a) analisados os dados da escola, através de pesquisa campo, b) averiguado recurso disponível para o transporte escolar, por meio de entrevista e pesquisa bibliográfica, e c) conscientização quanto à finalidade e uso do recurso público, uma vez que a Proposta Pedagógica da escola se fundamenta em valores, sendo assim, espera-se que o aluno pratique e vivencie tais valores na sua rotina diária. Tendo em vista os resultados obtidos a partir do questionário aplicado aos alunos, verificou-se que há casos de mau uso deste recurso, e cabe escola, instituição formadora, promover essa reflexão, a fim de que o aluno, enquanto cidadão, seja consciente e faça jus ao recurso público a ele destinado.

Palavras-chave: Matemática, Gastos Públicos, Cidadania.

1 INTRODUÇÃO

Desde os tempos mais remotos, os seres humanos se relacionam entre si, repassando de geração em geração seus conhecimentos, em prol da continuidade de sua espécie. Segundo Saviani (2013, p.752) “os homens produziam sua existência em comum e se educavam neste próprio processo. Lidando com a terra, com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens se educavam e educavam as novas gerações”.

No Brasil, essa realidade foi modificada com a chegada dos portugueses que, com a implantação da “educação jesuíta, entrevia a necessidade de alicerçar nessa unidade espiritual e escolar a unidade política da nação” (ZOTTI, 2004, p.16)

Nessa transição, a responsabilidade pela educação formal deixou de ser familiar e passou a ser escolar, cabendo ao Estado a organização de um currículo que contemple a formação integral do sujeito, tornando-o um ser autônomo, reflexivo e protagonista de sua história, levando em conta não apenas os seus interesses, mas sim o bem comum. No entanto, há que se destacar que muitas

eram as dificuldades enfrentadas pelos alunos para dar continuidade aos seus estudos, dentre as quais, aponta-se como principal: o acesso à escola.

Com o intuito de minimizar esta dificuldade, criaram-se políticas públicas para possibilitar o acesso e a permanência dos alunos na escola, como o PNATE (Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar), conforme orienta a Constituição Federal, em seu artigo 208 “... VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 1988). A LDB (Lei de Diretrizes e Bases) também cita em seu artigo 8 “VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da Educação Básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 1996, p.13). E para complementar, a lei nº 8.069, que dispõe sobre o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) que em seu art. 54 cita os deveres do Estado, dentre eles, consta “VII – atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (CONCÓRDIA, 2015, p. 19).

Ao longo dos anos, foram instituídas Leis com o objetivo de “garantir o acesso e a permanência nos estabelecimentos escolares dos alunos do ensino fundamental público residentes em área rurais que utilizem transporte escolar” (BRASIL, 2011, p.1). Essa legislação assegurou o direito de igualdade de condições a muitos alunos que de acordo com orçamento familiar, não teriam condições de frequentar a escola. Contudo, há de se destacar que se vive em uma época de crise, e sabe-se que todo cuidado é pouco, ainda mais relacionado ao dinheiro público. Partindo destes fatos, este trabalho analisou matematicamente as informações relacionadas à Escola de Educação Básica Vidal Ramos Júnior, localizada no município de Concórdia/SC, no que se refere aos dados do transporte escolar.

Com base nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e no Currículo do Território Catarinense para o ensino de matemática, evidencia-se a competência 4, que destaca, segundo nosso ponto de vista, a pretensão essencial desta investigação: “Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las eticamente, produzindo argumentos convincentes”. Nesta perspectiva o presente trabalho visa propor situações de aprendizagem partindo da vivência (realidade) dos educandos de modo a ampliar seus conhecimentos, promover a “leitura de mundo” necessária à formação integral do sujeito, com vistas à significativa aprendizagem escolar.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS, RESULTADOS E DISCUSSÕES

Tendo em vista o propósito citado acima, inicialmente buscou-se conhecer melhor as informações pertinentes ao transporte público, para tanto, marcou-se uma reunião com o responsável pelo transporte escolar no município de Concórdia. Almejando entender: qual recurso financeiro é concedido pelo governo federal, estadual ou municipal? Qual a legislação que regulamenta o

município? As mesmas já citadas anteriormente? Ou, o município tem alguma legislação própria? Como é destinado esse dinheiro ao adolescente? Se ele não gasta todo o dinheiro, ele acumula? É possível acompanhar quais alunos não estão utilizando todo o seu saldo?

Enfim, dúvidas e reflexões importantes para a compreensão desta movimentação a respeito do transporte escolar. Ressalta-se que o trabalho foi sendo construído ao longo do ano letivo e visa movimentar todos os estudantes que utilizam do transporte público da referida escola. Entretanto, para a estruturação do trabalho contou-se com a colaboração de uma aluna da 2ª 01 matutino.

Realizou-se uma coleta de dados, por meio de um questionário, aplicado com todos os alunos que utilizam do passe do transporte escolar da nossa escola (171 alunos no total). Este questionário contou com 09 questões, que serão apresentadas e discutidas a seguir.

Inicialmente, buscou-se compreender quem era o público alvo: 1. Representação dos alunos por sexo, a qual teve-se 52,94 % do sexo feminino e 47,36% masculino. 2. Relação dos alunos por turno, respaldando em 51, 75 e 45 alunos, nos respectivos turnos: matutino, vespertino e noturno. 3. A etapa da Educação Básica na qual eles estavam, e notou-se uma proporção maior com relação ao Ensino Médio, caracterizando 147 alunos da pesquisa, contra apenas 24 alunos do Ensino Fundamental. Isso talvez ocorra, em função da escola ter mais alunos concentrados no Ensino Médio.

As próximas questões visavam-se identificar aspectos importantes a respeito do transporte escolar. Você usa o transporte coletivo ou fretado? Para evidenciar essa resposta, apresenta-se a Figura 1:

Figura 1: Pictograma referente ao tipo de transporte que os alunos utilizam



Fonte: Os autores (2019).

Para sistematizar os dados, foram inventariadas diferentes representações gráficas, como o Pictograma, representado na figura acima. Percebeu-se que a grande parte dos alunos da EEB Vidal Ramos Junior utiliza do transporte coletivo.

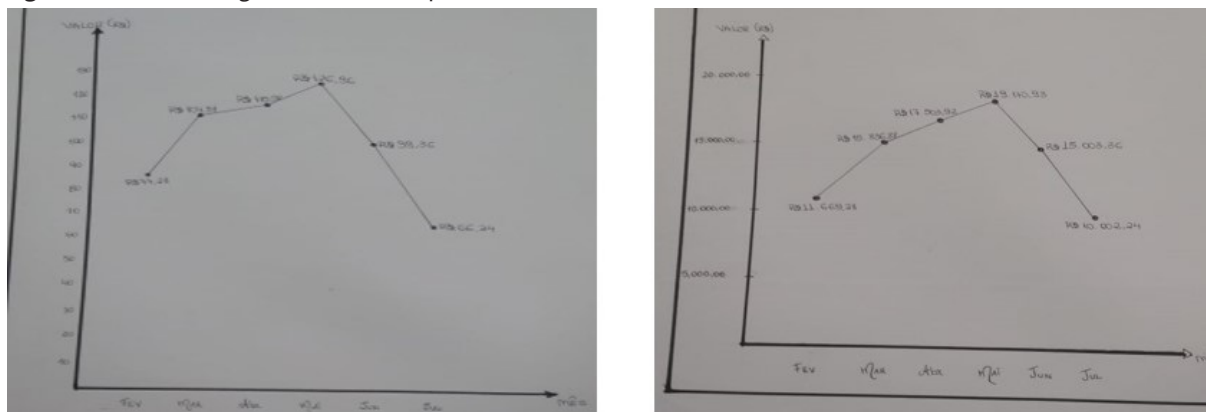
Salienta-se que a escola fundamenta seu trabalho pautado na Proposta Pedagógica, a qual enfatiza em sua essência, a produção do conhecimento articulada à vivência de valores fundamentais tanto nas relações escolares, quanto na vida em sociedade. Nesta perspectiva, orienta-se a inserção do respeito, responsabilidade, solidariedade, integridade e eficiência à rotina escolar e à vida dos educandos (ESCOLA VIDAL RAMOS JUNIOR, 2019).

A partir disso, evidencia-se a preocupação com a grande quantidade de alunos que apontou já ter usando o passe escolar fora do horário de aula, bem como já ter emprestado o mesmo para outros alunos, constituindo as duas próximas questões: Você já usou o passe escolar fora do horário de aula? Você já emprestou ou pegou emprestado o passe escolar de outros alunos? Como resultado, obteve-se que 61 alunos do total de 171 já haviam usando fora do horário de aula, bem como 26 alunos já emprestaram o passe a alguém. Em uma escola, na qual a Proposta Pedagógica está pautada na vivência de valores, faz-se necessário questionar como os alunos ainda tem essa visão e realizam este tipo de atitude?

Outra questão levantada com os alunos que utilizam o transporte escolar: Se não houvesse transporte escolar gratuito, você teria condições de dar continuidade aos seus estudos? As respostas ficaram bem proporcionais: 67 responderam que sim, 50 apontaram que não teriam como se descolar até a escola e 54 alunos evidenciaram que talvez sim.

Pensando que o dinheiro gasto para auxiliar os alunos a se deslocarem até a escola, é dinheiro público, pergunta-se: se tem 67 alunos que evidenciam que teriam como vir até a escola se não tivesse esse recurso, por que será que eles ainda continuam solicitando e fazendo uso do mesmo? Por meio de uma função $f(x) = 590,64 \cdot x$, modelada a partir dos valores gastos com os alunos da escola, através de uma pesquisa realizada de levantamento de custos com o transporte coletivo, nota-se que o gasto de seis meses desses 67 alunos nos gera um valor de R\$39 572,88 aos cofres públicos. Novamente, firmando-se na Proposta Pedagógica da escola, a respeito da vivência de valores, pergunta-se: será que esses alunos nunca tiveram esse pensamento? Da utilização do transporte, apenas se necessário? Visto que é um dinheiro público?

Fez-se o levantamento de dados (apresentados no portfólio), por meio dos conceitos de funções, a respeito dos valores gastos com os 151 alunos que utilizam do transporte coletivo na escola. Ressalta-se que até o momento não foram repassados os valores gastos pelos ônibus fretados (opção do responsável). A figuras de segmento a seguir mostram os valores gastos mensais por aluno, bem como o gasto mensal da escola.

Figura 2: Estimativa de gastos com o transporte escolar da EEB Vidal Ramos Junior

Fonte: Os autores (2019).

Pode-se notar, a partir da soma dos valores mensais, que se chega ao valor aproximado de R\$90 000,00 gastos com os alunos na EEB Vidal Ramos Junior. Isso sem contar o valor dos 21 alunos que utilizam o transporte fretado, no qual sabe-se que o valor por aluno é maior. Sendo assim, com vista aos dados preocupantes evidenciados ao longo deste trabalho, é que se organizou uma movimentação a ser realizadas na Escola de Educação Básica Vidal Ramos Junior, a fim de promover a melhoria do serviço prestado, a consciência em relação ao uso do recurso público e a redução dos gastos do transporte escolar.

Visando promover a reflexão quanto aos gastos públicos referentes ao transporte de alunos, com base nos dados levantados na pesquisa, foram pensadas algumas ações, que tem por finalidade, conscientizar os alunos quanto ao uso do dinheiro público. Sendo assim, foram realizadas até o momento, as seguintes ações: Investigação histórica: foram convidados avós de alguns alunos (familiares) para relatarem suas vivências escolares (comparação de antigamente com atualidade), com ênfase na forma como se deslocavam até a escola; Palestras dialogadas, reforçando a Proposta Pedagógica com ênfase na vivência de valores, de modo ao aluno perceber que deve usar com responsabilidade o dinheiro público.

Ressalta-se, que estas foram as ações realizadas até o momento. Em breve, far-se-á o agendamento para conversa junto ao setor responsável da Prefeitura, a fim de: c) notificar os resultados obtidos a partir deste trabalho, uma vez que acredita-se poder contribuir com a melhoria dos serviços prestados.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme a pesquisa realizada, chega-se à conclusão de que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação teve grande importância para o avanço do país em diversas áreas, principalmente na área de que trata este trabalho, que é o transporte escolar. No entanto, não se pode negar que uma grande quantidade de dinheiro é gastado voltada especialmente para esta área da educação, ressaltando os dados da pesquisa realizada, que indicam aproximadamente 100 mil em gastos com

o transporte dos alunos da EEB Vidal Ramos Junior, até meados de julho deste ano. Que ao somar-se com as inúmeras escolas da região, pode resultar em milhões subsidiados pelo governo.

É importante destacar que o Brasil vive um momento delicado em sua economia, e isso deveria fazer com que os cuidados com a verba pública fossem redobrados, assim, percebe-se que de acordo com o levantamento feito com base nos dados da escola há um grupo de alunos que ainda precisa se conscientizar que estão usando o benefício de forma incorreta, ou seja, para outras finalidades. Nesse sentido, este trabalho aponta a necessidade de um maior controle por parte dos órgãos competentes e da própria escola, a fim de evitar o desperdício dos recursos públicos. Afinal, grande parte do dinheiro que é usado para o transporte escolar vem do bolso dos cidadãos e os mesmos esperam que seja usado de forma responsável e traga benefícios à sociedade. Por este motivo, estão sendo realizadas as ações descritas anteriormente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9 394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Programas - Transporte Escolar. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/transporte-escolar/transporte-escolar-apresentacao>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

CONCÓRDIA. **Estatuto da criança e do adolescente**. Prefeitura de Concórdia: Secretária municipal de desenvolvimento social, cidadania e habilitação, 2015.

EEB VIDAL RAMOS JUNIOR. **Projeto Político Pedagógico**. Concórdia- SC, 2019.

SAVIANI, Demerval. **Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil**: abordagem histórica e situação atual. São Paulo: Campinas, v.34, n. 124, 2013.

ZOTTI, S.A. **Sociedade, Educação e Currículo no Brasil**: dos Jesuítas aos anos de 1980. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004.

A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA COMO FORMA DE REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Liane Vizzotto

Instituto Federal Catarinense (IFC) - Campus Concórdia

liane.vizzotto@ifc.edu.br

Sandra Simone Höpner Pierozan

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - Campus Erechim

sandra.pierozan@uffs.edu.br

Marcia Farinella Soares de Campos

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - Campus Erechim

marcia_farinella@yahoo.com.br

Financiamento: Sem financiamento

Resumo: O artigo objetiva refletir como a regulação se manifesta na relação público-privada na educação, considerando que no Estado capitalista moderno o mercado exerce papel central. As fontes de pesquisa são bibliográficas, bem como resultados de pesquisa anterior. Entendemos que a relação público-privada na educação é uma forma de regulação que se manifesta por meio de ações como as avaliações externas, parcerias, construção de aparto jurídico, que advém dos parceiros e materializam uma concepção mercadológica para a educação pública.

Palavras-chave: Regulação. Relação público-privada. Educação pública.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo discutiremos a regulação considerando o Estado na sua relação com o mercado, ou seja, o Estado capitalista moderno, forma como ele se apresenta nesse momento histórico. O campo de análise restringe-se à política educacional quando esta se desenvolve sob o manto das parcerias entre a administração pública e o setor privado, a saber o privado lucrativo, a exemplo dos sistemas privados de ensino ou o privado não lucrativo por meio das Organizações Sociais (OS).

No momento histórico que atravessamos, marcado por intensas ações educacionais que aproximam o Estado do mercado, a relação público-privada se complexifica, tanto no que diz respeito à dinâmica de atuação dos parceiros do Estado, quanto na concepção sobre educação por eles apresentada.

O Estado, ao alargar suas alianças redefine sua função, aproximando-se de processos de privatização. Para Neves (2002, p. 112), “a privatização em curso, longe de constituir uma retirada do Estado do campo social, evidencia sua presença refuncionalizada”, pois é uma política que garante

à aparelhagem estatal, a definição das metas neoliberais para a área educacional e o controle da execução empreendida pelos parceiros.

O conceito de regulação educacional esclarece as modificações estatais. Segundo Teodoro (2012, p. 17-18), de forma genérica é possível definir a regulação da educação como um conjunto de processos colocados em prática num sistema educativo, “de forma que seus atores [...], do centro à periferia, atinjam, com a maior eficácia possível, os objetivos fixados no quadro do que se entendem serem os interesses gerais”. No entanto, quando postos sob o prisma do mercado, tanto os fins quanto os interesses convergem para a lógica capitalista.

Por isso, analisar a relação público-privada e os processos de privatização (endógena ou exógena)¹ pelos quais passa a educação brasileira, é tomá-la como uma forma de regulação. Barroso (2005) sugere ainda o conceito de multirregulação.

Refletir como a regulação se manifesta na relação público-privada (Estado e mercado) na educação é o objetivo deste trabalho. As fontes de pesquisa são bibliográficas, bem como resultados de pesquisa de tese de doutorado “A construção da relação público-privada na educação: um estudo em municípios catarinenses” (VIZZOTTO, 2018).

As seções a seguir apresentam considerações sobre conceito de regulação, por meio de seu processo histórico e as formas como ela pode se apresentar na relação público-privada.

2 BREVES REFLEXÕES SOBRE REGULAÇÃO

A regulação é um tema que está diretamente articulada com o Estado. Mattos (2006) demonstra que, no Brasil, dois distintos momentos marcam a formação do Estado regulador: um dos anos 1930 até 1990 e, o outro, após esse período, marcado pela reforma do Estado. Para Freitas (2005, p. 913, destaques do original), “‘regular’ no sentido amplo do termo é vocação de toda política pública, entretanto “regulação” foi um termo constituído no interior das políticas públicas neoliberais”. Considerando essa definição neoliberal, as políticas estatais regulatórias desejam, em áreas estratégicas, “transferir o poder de regulação do Estado para o mercado, como parte de um processo mais amplo marcado por várias formas de produzir a privatização do público”.

A formação do Estado regulador até 1990 se desenvolveu sobre bases autoritárias, centradas no poder decisório do presidente, com pouca participação popular, inclusive a do poder legislativo. O modelo de Estado regulador que vigorou nesse período demarca uma concepção negativa da democracia, devido ao pensamento autoritário brasileiro. (MATTOS, 2006, p. 147).

No contexto de desenvolvimento de políticas neoliberais nos anos de 1990, a regulação se acentua, ou seja, “denota uma mudança na própria ação do Estado”. (FREITAS, 2005, p. 913). Se antes o modelo regulador concebia negativamente a democracia, agora é o Estado que é visto como negativo. (MATTOS, 2006). Segundo o autor ações que demarcam um modo de regulação,

¹ Privatização endógena e exógena, consultar BALL; YOUDELL, 2007.

conseguiram articular a formação de um modelo jurídico-institucional para dar forma legal a esse novo Estado, efetivamente institucionalizado com as reformas legislativas e constitucionais dos anos do período.

Para Barroso (2005, p. 732), a regulação aparece com o fim de “reforçar a imagem de um Estado menos prescritivo e regulamentador e de uma nova administração pública, que substitui o controlo directo e *a priori* sobre os processos, por um controlo remoto e *a posteriori* baseado nos resultados”.

3 FORMAS DE REGULAÇÃO NA RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Esta seção aborda as formas de regulação na relação público-privada. O Estado apresenta-se como o principal meio regulatório, porém suas diretrizes e políticas educacionais são propostas num contexto maior, de perspectiva mundial, acompanhando o desenvolvimento do capitalismo. Por isso, o Estado torna-se um canal de regulação, não sendo único, tampouco exclusivo nesse processo.

O Estado regulador atua na educação. São promovidas medidas políticas e administrativas que vão alterar os modos de regulação dos poderes públicos no sistema escolar, com ações que valorizam os dispositivos do mercado, ou a própria substituição de instituições públicas por entidades privadas. (BARROSO, 2005). Essas medidas são justificadas pela ineficiência do Estado como pela necessária participação social demarcada pelo discurso democrático. Dessa maneira, as políticas públicas educacionais são resultado da ação de grupos de interesses que participam ativamente das decisões e execução dos rumos e concepção da educação. A regulação indica uma multiplicidade de atores que participam das questões políticas estatais.

Como vimos afirmando, discutir a regulação depreende analisar as formas pelas quais ela é implementada. Isso porque, segundo Barroso (2003, p. 39), “o processo de regulação compreende, não só a produção de regras [...] mas também, o (re) ajustamento da diversidade de acções dos atores em função dessas mesmas regras”. Dessa forma, é possível citar o caso das avaliações externas no Brasil, como uma forma de regulação. É uma política decidida pela União por meio de processo centralizador. Elas acabam se tornando a própria regra, e todas as demais funções escolares giram em torno delas, inclusive os poderes decisórios sobre os rumos das políticas locais, que têm levado inúmeros municípios a fazerem as parcerias com os sistemas privados de ensino, em busca de resultados que alcancem as metas estabelecidas para cada escola e rede de ensino (VIZZOTTO, 2018).

Na pesquisa de tese acima anunciada, observa-se que na relação público-privada, os parceiros também pertencem às OS, a exemplo do Instituto Ayrton Senna, que sob o argumento da qualidade do ensino, implanta e implementa diretrizes educacionais padronizadas em diversas redes, com o intuito de desenvolver as competências socioemocionais (VIZZOTTO, 2018).

No caso das avaliações, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o

município evidencia a qualidade da sua educação pelas notas dessa avaliação e, por outro lado, a proposta de trabalho da rede tem o currículo redefinido pelo setor privado, bem como as estratégias de ensino e a própria relação do papel da escola com o conhecimento. Além do controle avaliativo e curricular, observa-se que muitas das orientações sobre a política educacional em cada país envolvem as diretrizes dos organismos internacionais. Desse modo, em se tratando de políticas globais, esses órgãos são agências reguladoras transnacionais das políticas desenvolvidas em cada país signatário de acordos e planos. As diretrizes desses organismos perpassam as fronteiras e tornam-se verdadeiras agências transnacionais reguladoras.

Se tomarmos as Conferências e Fóruns Mundiais de Educação, Jomtien (1990), Dakar (2000) e Incheon (2015), observa-se uma tendência crescente de orientações que visam a participação do setor privado na educação pública, que dentre outros argumentos, estão a qualidade da aprendizagem, a oportunidade de ofertar políticas equitativas e uma educação para todos, que multiplicam reformas paliativas e distantes de resolver os reais problemas educacionais (VIZZOTTO, 2018).

Na relação público-privada, para materialização das políticas públicas, inclusive as educacionais, foi construído um aparato normativo legal que consolida a norma jurídica de acordos, orientações e parcerias. A Emenda Constitucional n. 19/1998 fez várias previsões voltadas para a consecução dos objetivos da reforma na administração pública, legitimando o diálogo entre os setores público e privado. As parcerias na administração pública dependem do tipo de atividade administrativa, podendo ser efetivadas por meio de contratos de gestão, termos de parcerias ou termos de colaboração, pois são instrumentos que podem ser utilizados em diferentes situações da relação público-privada e têm características específicas (VIZZOTTO, 2018).

Considerando as formas de regulação que se efetivam na relação público-privada (Estado/ setor privado) concordamos com o conceito de multirregulação de Barroso (2003). Mesmo que o Estado se constitua como elemento primordial de regulação, ele não é único na regulação. Por isso,

seria melhor falar em multi-regulação já que as ações que garantem o funcionamento do sistema educativo são determinadas por um feixe de dispositivos reguladores que muitas vezes se anulam entre si, ou pelo menos relativizam a relação causal entre princípios, objetivos, processos e resultados. (BARROSO, 2003, p. 40).

A diversidade de fontes e modos de regulação faz com que o funcionamento do sistema educativo seja resultado de vários atores na sua regulação, por isso é possível falar em multirregulação. Com as múltiplas “vozes” na regulação, esta se torna complexa e acaba impedindo a compatibilização. (BARROSO, 2005). E, em se tratando do Estado atual, os processos regulatórios são de controle, regidos pela lógica do mercado, na conjuntura neoliberal e globalizante. Desse modo, a regulação está ligada com os novos conceitos que a Nova Gestão Pública (NGP) trouxe para

a administração pública, que, além da eficiência, da competição administrativa e da avaliação de desempenho, soma-se a governança².

4 CONCLUSÕES

A regulação indica que a ação pública não é desenvolvida somente pelo Estado, mas por uma multiplicidade de atores que se diferenciam pelo nível de poder e pela natureza privada das instituições: lucrativa ou sem fins lucrativos. Estas, por sua vez, participam das atividades estatais, incentivadas por orientações de organismos internacionais. Desta forma, a relação público-privada se apresenta como uma maneira de regulação, e vem acompanhada por concepções que advêm de uma conjuntura maior, que ultrapassa o âmbito local das redes de ensino, para atender às diretrizes do mercado no âmbito do modo de produção capitalista.

A materialização das formas manifestas da regulação na conjuntura mercadológica, mostram-se por meio de controles rígidos e formatados como as avaliações externas, da contratação de parcerias do setor privado, os quais apresentam-se como modelos de resolução de problemas. As normas jurídicas que legitimam as parcerias são construídas e favorecem o discurso dos parceiros. Entendemos, portanto, que isso se constitui como instrumento regulador da política educacional, em que as normas consolidam e oferecem base legal à ação do mercado na oferta da educação estatal.

Por fim, entendemos que a relação público-privada como forma de regulação, no Estado capitalista atual, compromete a democratização da educação pública. O projeto educacional se alinha a um discurso que deixa para trás os que não correspondem ao nível de produtividade e competição proposto, tampouco oferece oportunidades específicas àqueles que necessitam.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen; YOUDELL, Deborah. **Privatización encubierta e la educación pública. Internacional de la Educación**. Bruselas, 2007. Disponível em: <<http://www.joanmayans.com/privatizacionencubierta-de-la-educacion-publica>>. Acesso em: 12 mai. 2017.

BALL, Stephen; OLMEDO, Antonio. A ‘nova’ filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. In: PERONI, V. M. V. (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013.

BARROSO, João. O Estado, a Educação e a regulação das Políticas Públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.

² Sobre o conceito de governança consultar Ball e Olmedo (2013).

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contrarregulação na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005.

MATTOS, Paulo Todescan Lessa. A formação do Estado regulador. **Novos Estudos**, n. 76, p. 139-156, nov. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n76/07.pdf>>. Acesso em: 27 mai. 2019.

NEVES, Maria Lúcia Wanderlei. O neoliberalismo e a redefinição das relações Estado-sociedade. In: NEVES, Maria Lúcia Wanderlei. (Org.). **O empresariamento da Educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002. p. 105-114.

TEODORO, António. Os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação: a regulação pelos resultados e o papel das comparações internacionais. In: TEODORO, António; JEZINE, Edineide (orgs.). **Organizações internacionais e modos de regulação das políticas de educação: indicadores e comparações internacionais**. Brasília: Liber Livro, 2012. p.17-34.

VIZZOTTO, Liane. **A construção da relação público-privada na educação: um estudo em municípios catarinenses**. 347 f., 2018. Tese (Doutorado), UNISINOS. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/7016/Liane%20Vizzotto_.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 10 jun. 2019.

REFORMA DO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS NA REGIÃO DE PASSO FUNDO: TENSÕES POLÍTICAS, ESPISTEMOLÓGICAS E PEDAGÓGICAS

Altair Alberto Fávero
Universidade de Passo Fundo (UPF)
faver@upf.br

Junior Bufon Centenaro
Universidade de Passo Fundo (UPF)
junior.centenaro@bol.com.br

Financiamento: CAPES

Resumo: O trabalho tem por escopo apresentar a estruturação de uma pesquisa que visa acompanhar a implementação do novo ensino médio, nas escolas estaduais da região de Passo Fundo, no Rio Grande do Sul. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, na qual constata-se um cenário complexo e multifacetado em termos políticos, epistemológicos e pedagógicos. Um cotejamento primário com o referencial teórico aponta a relevância do campo de investigação, bem como os aspectos significativos deste tipo de pesquisa para as políticas educacionais.

Palavras chave: Reforma do ensino médio. Políticas curriculares. Escola.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por escopo apresentar a estruturação da pesquisa que visa acompanhar a implementação do novo ensino médio, nas escolas estaduais da região de Passo Fundo, no Rio Grande do Sul. O projeto está sendo gestado e estruturado junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES-UPF), ligado à Linha de Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo.

A partir da reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017) e da Base Nacional Comum Curricular (2018), alguns estados da Federação iniciaram as modificações estabelecidas pelas referidas políticas educacionais. A portaria de nº 649/2018, do Ministério da Educação, estabeleceu o Programa de Apoio do Novo Ensino Médio com diretrizes e orientações para as experiências piloto. Quando da aprovação da Lei 13.415/2017, foi estipulado um prazo de cinco anos para que as adequações fossem realizadas pelas redes e sistemas de ensino. Na região de Passo Fundo, especificamente na abrangência da 7ª Coordenadoria Regional de Educação, composta de 32 municípios, o ano de 2019 marca o início das adequações às novas diretrizes do ensino médio em dez escolas situadas em sete municípios diferentes.

Amparados em pesquisa bibliográfica e documental, apresentaremos inicialmente alguns elementos inerentes a conjuntura nacional da política de reestruturação do ensino médio, que

indicam um cenário complexo e multifacetado em termos políticos, epistemológicos e pedagógicos. Na sequência, com base em dados do censo escolar (2017), justificamos a relevância para as políticas educacionais de realizar uma pesquisa que tem por meta acompanhar os desdobramentos da reforma, no âmbito das escolas selecionadas, investigando a incidência das políticas, os formatos de implementação, os atores e sujeitos envolvidos no processo, o impacto das mudanças e os rumos do novo ensino médio.

2 DESENVOLVIMENTO

A Medida Provisória 746 de setembro de 2016 transformou-se na Lei 13.415, aprovada em fevereiro de 2017 no controverso governo de Michel Temer. Pode-se sintetizar a chamada “Reforma do Ensino Médio” ao menos em dois grandes eixos. O das mudanças curriculares associadas às determinações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada posteriormente em dezembro de 2018 e o do aumento gradativo da carga horária de 800 para 1400 horas. Os proponentes da reforma apoiaram-se numa narrativa de que a proposta se sustentava para resolver dois grandes problemas: o do currículo engessado e pouco atraente para os jovens, justificando-se, assim, que o ensino médio brasileiro é uma “terra arrasada”, sem qualquer perspectiva; e a deficitária formação para o mercado de trabalho, ou seja, os concluintes desta etapa não estariam preparados para trabalhar.

Num primeiro momento, num ponto de vista da eficiência e do mercado de trabalho, estes dois problemas, parecem bons argumentos para justificar a mudança estrutural no ensino médio. No entanto, é preciso considerar outros aspectos, igualmente ou mais relevantes para pensar os desafios do ensino médio, e que, por sua vez, permitem compreender a fragilidade e as contradições inerentes a reestruturação da etapa. Ao analisarmos a literatura especializada, no campo da pesquisa em educação, no que diz respeito às políticas educacionais direcionadas ao ensino médio, encontramos uma série de elementos para qualificar e ampliar o entendimento desta discussão, para transcender os argumentos dos proponentes.

De acordo com Corti (2019, p. 47), “o ensino médio, [...], foi o último a ser massificado e popularizado no Brasil, o que aconteceu apenas na década de 1990”. A massificação desta etapa deu-se basicamente pela ampliação da oferta de vagas nas escolas públicas estaduais. Entre 1990 e 2006 o ensino médio não contava com um financiamento próprio, estando apoiado pela estrutura do ensino fundamental. As vagas aumentaram, a procura também, porém, o Estado sempre reagiu do modo muito improvisado. Com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em 2006, as esperanças de qualificar e ampliar o número de vagas tornaram-se mais concretas (CORTI, 2019).

Embora sejam perceptíveis avanços em relação a universalização, os dados mostram uma série de lacunas. Os estudos de Silva (2016, pp. 1-2) mostram que

Pouco mais de 50% dos jovens cursam o Ensino Médio na faixa etária considerada adequada (de 15 a 17 anos). Em torno de 35% o fazem no turno noturno em precárias condições. [...].

Entre 1991 e 2011 verificou-se uma expansão acelerada da matrícula, de 3.772.330 em 1991 para 8.401.829 em 2011, mais de 50% num período de dez anos. Em 1995 a taxa líquida era de 23,5%; em 2012 passa para 54,4%.

Esses dados demonstram que há muito a se fazer para garantir o acesso, a permanência e a conclusão, com qualidade, aos jovens de 15 a 17 anos que frequentam o ensino médio. Em outro estudo, Silva (2015, p. 372) explica que as reformas do ensino médio ao longo das últimas duas décadas trouxeram “como proposta de organização o currículo centrado na formação de competências e habilidades”. Na ótica da pesquisadora, as justificativas de reformulação curricular estavam “ancoradas principalmente nas transformações tecnológicas e/ou em outras mudanças ocorridas no mundo do trabalho, o que explica o mote da empregabilidade e a ideologia da formação de competências para o mercado de trabalho” (SILVA, 2015, p. 372).

Nos governos Lula e Dilma o ideário de um currículo por competências e habilidades esteve pautado nas reformas, porém, de modo sutil. Após o impeachment de Dilma Rousseff, o vocabulário das competências e habilidades tornou-se fio condutor da BNCC e reforma do ensino médio. A incursão da chamada “pedagogia das competências” merece um olhar cuidadoso, haja vista, que sempre esteve nos últimos vinte anos, atrelada a uma concepção instrumental de formação¹ e associada aos parâmetros de organismos internacionais como OCDE, Banco Mundial e fundações empresariais nacionais (CENTENARO, 2019, p. 107).

Moura e Lima Filho (2017, p. 119) contrapõem o discurso do Ministério da Educação de que a reforma foi amplamente discutida, pois ao decretar medida provisória de caráter urgente “suprime o debate social e a manifestação democrática”. Para os autores,

Os principais argumentos justificadores são nitidamente de caráter ideológico e viés neoliberal, apoiando-se sobretudo em três aspectos: crítica ao assim denominado “currículo rígido” atual e, em consequência, na necessidade premente de sua substituição por outro “flexível, enxuto e dinâmico”; na proposição do estabelecimento de itinerários formativos diferenciados no EM, de forma a “valorizar a escolha” dos estudantes para aquele itinerário que mais os satisfaça, concedendo-lhes o chamado “protagonismo juvenil”; no estabelecimento da “escola de tempo integral” (2017, p. 119).

A solução oferecida pela nova proposta para superar a “crise do ensino médio” está na reorganização curricular, inclusive no progressivo acréscimo de horas anuais, contudo, negligencia-se algo que é central e não foi abordado pela nova lei que é falta de estrutura para garantir o funcionamento do novo formato, especialmente nas escolas públicas do país. A ausência de instalações adequadas, laboratórios, bibliotecas e outros espaços para atividades esportivas, artístico-culturais, a falta de professores, de planos de carreira e de formação, além de salários dignos e locais de trabalho adequados foram completamente ignorados, tornando a proposta logo de saída

¹ Encontramos boas referências sobre essa afirmação em Pacheco (2002); Silva (2008; 2018); Kuenzer (2002) e Laval (2004);

altamente contraditória. Torna-se impossível a “realização dos proclamados protagonismos juvenil e flexibilidade, pois essas precárias condições, na grande maioria das escolas, demandam amplos, vultosos e imprescindíveis investimentos” (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 120).

A reforma flexibiliza nos currículos algumas disciplinas como arte, educação física, filosofia e sociologia diluindo-as nos chamados itinerários formativos, que por sua vez não são todos de oferta obrigatória. Sobre este ponto, Nussbaum (2015, p. 23-24), alerta que “no mundo inteiro os cursos de artes e humanidades estão sendo eliminados de todos os níveis curriculares, em favor do desenvolvimento dos cursos técnicos”. Ao fragilizar a pertinência das artes e das humanidades nos currículos, a reforma abre mão de capacidades básicas essenciais para o fortalecimento da própria democracia, da formação de cidadãos autênticos e reflexivos, além da importância de superar desigualdades de acesso e permanência no ensino médio.

Nussbaum (2015, p. 11) na medida em que desenvolve sua argumentação sobre a necessidade das humanidades para o fortalecimento da democracia, afirma que “o interesse econômico também exige que recorramos às humanidades e às artes a fim de promover um ambiente administrativo responsável e cauteloso e uma cultura de inovação criativa”. Educar para a democracia e cidadania supõe uma formação ampla, integral e reflexiva. Abreviar o processo, retirar dos currículos a importância das artes e humanidades provoca sérios riscos para a própria democracia, visto que a educação técnica por si só, não poderá dar conta da formação integral do educando.

Os itinerários formativos (Art. 36) da LDB, abrem precedentes de diminuição dos conhecimentos gerais para grande parte dos estudantes, negligenciando uma formação ampla e comum a todos. Cunha (2017) salienta que essa jogada política tem como pano de fundo a contenção da inserção em massa de estudantes secundaristas ao ensino superior. Sobretudo, porque este apresenta-se em crise. O que no passado solucionou a falta de vagas no ensino superior foram as instituições privadas, que atingiram o apogeu e agora encontram-se, cada vez mais, fechando suas portas. Desse modo, para destinar parte dos jovens estudantes do ensino médio direto para o mercado de trabalho, enquanto outros se preparam para o acesso ao ensino superior, é necessária uma mudança na estrutura curricular do ensino médio. Sobre esse aspecto, Motta e Frigotto (2017, p. 357) afirmam que a história de luta para “a supressão do dualismo estrutural do Ensino Médio foi rasgada; não há sujeitos históricos, e sim alunos abstratos, jovens trabalhadores deslocados de suas condições objetivas e materiais reais”.

A Lei 13.415/2017 estipula que entre os cinco possíveis itinerários formativos o aluno curse pelo menos um deles. Dado que somente língua portuguesa e matemática são obrigatórios para todos os alunos nos três anos no ensino médio, ao optar por um itinerário, por exemplo, de ciências da natureza, estaria o aluno privado de ter conhecimentos essenciais de ciências humanas. Além disso, omite-se a informação de que as escolas são obrigadas a oferecer pelo menos um itinerário, estando liberada para oferecer dois ou três, caso tenha condições. Diante desse dilema, Chagas e Saraiva (2018) ao analisar o censo escolar de 2017, referente ao ensino médio público do Rio Grande do Sul, concluíram que a reforma do ensino médio representa um entrave ao direito à educação.

Alguns dados explicam a tese. No Rio Grande do Sul, 22, 5% dos jovens, de 15 a 17 anos, não estão matriculados, estando, portanto, alijados da escola. Os pesquisadores fizeram um recorte “de escolas públicas do Rio Grande do Sul que são únicas a ofertar o Ensino Médio nos municípios onde estão localizadas. Do total de 497 cidades gaúchas, em 356 verificou-se tal situação” (CHAGAS; SARAIVA, 2018, p. 12).

Esses dados demonstram que se a instituição não oferecer determinado itinerário formativo, os estudantes desses 356 municípios serão privados de uma área inteira de aprendizagem. Há uma forte tendência de as escolas centrarem seus esforços no itinerário da formação técnica e profissional, pois pode proporcionar vantagens imediatas em termos de alocação para o mercado de trabalho. Embora seja importante que os jovens tenham perspectivas profissionais, não se pode reduzir a o ensino médio a uma formação técnica e profissional. Nesse sentido, estar-se-ia negando a própria constituição que estabelece uma hierarquia de objetivos para a educação básica, em seu Art. 205 “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

3 CONCLUSÕES

Até o presente momento tem-se resultados de cunho teórico bibliográfico com base nas pesquisas do campo investigativo da educação e alguns dados regionais que reforçam o objetivo de acompanhar o processo de implementação do novo ensino médio. A partir de levantamento de dados do censo escolar 2017, disponível na página da Secretaria Estadual de Educação, a 7ª Coordenaria Regional de Educação de Passo Fundo, composta por 32 municípios, possuía na época, 10774 alunos matriculados no ensino médio da rede pública estadual. Dos 32 municípios, 26 contam com uma única escola estadual que oferece a etapa. Sendo assim, muitos municípios da região poderão não oferecer áreas inteiras do conhecimento, se a proposta dos itinerários formativos for efetivada.

Com base nos questionamentos e provocações do referencial teórico, das controvérsias acerca da reforma do ensino médio, e dos dados preliminares em nível regional que indicam problemas de garantia ao direito subjetivo à educação, assegurado pela Constituição Federal em seu artigo 205, considera-se pertinente um projeto de pesquisa que analise os desdobramentos do novo ensino médio na região de Passo Fundo. Um passo importante é o estudo do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído meio da Portaria do Ministério da Educação nº 649, de 10 de julho de 2018. A Secretaria de Educação do RS disponibilizou um *site*², em que são apresentados os passos de implementação e as escolas piloto, que somam 298 em todo o estado.

² Disponível em: <<http://portal.educacao.rs.gov.br/novo-ensino-medio>>.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2017. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 20/11/2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, dezembro de 2017a. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 19 de novembro de 2018.
- CENTENARO, J. B. **Políticas educacionais e a formação de cidadãos razoáveis: uma análise reflexiva das competências gerais da BNCC**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2019.
- CHAGAS, A.; SARAIVA, M. A reforma do ensino médio e o direito à educação nas escolas públicas do Rio Grande do Sul. **XII Reunião Científica Regional da Anped Sul**, Porto Alegre, RS, 2018. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/p/sul2018/trabalhos>. Acesso em 29 de agosto de 2019.
- CORTI, A. P. Ensino médio: entre a deriva o naufrágio. In: CASSIO, F. (Org.). **Educação contra a barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2019, pp. 47-52.
- CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio: atalho para o passado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, Abr.-Jun. de 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00373.pdf>. Acesso em agosto de 2019.
- FRIGOTTO, G; MOTTA, V. C. O por quê da urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13415/2017). **Educação & sociedade**. Campinas, v. 38, nº. 139, p. 355-372, abr-jun, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302017000200355&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em 08 de agosto de 2019.
- KUENZER, A. Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, 28, maio/agosto 2002. 1-10. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/539/0>. Acesso em: 11 Dezembro 2018.
- LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.
- MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 109-129, 2017.
- NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. Tradução Fernando Santos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.
- PACHECO, J. A. **Políticas curriculares: referenciais para análise**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SILVA, M. R. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. **Retratos da Escola**. Brasília. jul./dez. 2015. pp. 367-379. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586>>. Acesso em: 24 Outubro 2018.

SILVA, M. R. O Ensino Médio como um campo de disputas: interfaces entre políticas educacionais e movimentos sociais. **XI Reunião Científica Regional da Anped Sul**, Curitiba, PR, 2016. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>>. Acesso em: 21 Dezembro 2018.

SILVA, M. R. **Currículo e competências**: a formação administrada. 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

A PESQUISA COMPARADA PARA O ESTUDO DAS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

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

Sandra Maria Zardo Morescho
Universidade de Passo Fundo (UPF)
samaza@unochapeco.edu.br

Financiamento: Sem financiamento

Resumo: O estudo em pauta tem o objetivo de apresentar a importância e a necessidade da pesquisa comparada em educação. Toma o *Programme for International Student Assessment-Pisa* como exemplo de exame internacional dedicado ao controle comparado da Educação Básica. Segue o caminho metodológico do estudo teórico quanto ao recorte conceitual da pesquisa comparada em educação. Os resultados comparativos, no caso do Pisa, possibilitam aos governos dos países participantes o repensar de suas políticas, refinando e planejando novas estratégias.

Palavras-chave: Educação Comparada. Políticas. Pisa.

1 INTRODUÇÃO

A educação comparada (EC) tem sua origem no período modernista do Iluminismo europeu, no fim do século XVIII e início do século XIX. A ênfase do seu desenvolvimento incide sobre a política e práticas políticas da educação, sendo demarcada por uma *episteme* modernista e afirmada pela Liga das Nações, atual Organização das Nações Unidas para a Educação-UNESCO. A temática estudada justifica-se pela necessidade de compreender a regulação da educação pela comparabilidade dos resultados. O Programa Internacional de Avaliação de Alunos-Pisa é um exemplo de exame comparado dedicado ao controle da educação pela avaliação estabelecendo os ranquiamento. O caminho metodológico percorre o estudo teórico de instrumentos de Educação Comparada, bem como de instrumentos relatando o que seja o Pisa. A sociedade do mundo interligado condiciona cada vez maior proximidade, por consequência da comunicação em rede, onde o envolvimento político em educação torna-se interdependente e global.

2 A PESQUISA COMPRADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A trajetória histórica da educação comparada, conforme Kazamias (2012b, p. 173), revela que os “estudos comparados de sistemas, problemas, fenômenos ou processos educacionais têm sido conceituados, abordados e construídos a partir de várias perspectivas e lentes/prismas

metodológicos, utilizando métodos e técnicas diversas de pesquisa”. Para o autor (2012a, pp. 56-58), as manifestações iniciais da educação comparada foram tecidas em forma de relatórios melhoristas, de caráter descritivo e com o objetivo utilitário e instrumental, voltados às reformas educacionais de melhoria da educação, as quais priorizavam os valores de concretização do sistema educacional conveniente ao desenvolvimento. A educação comparada (*Wissenschaft*) constituiu-se por “uma *episteme* explicativa/interpretativa” objetivada pelo assimilar e absorver (compreender, apreciar e avaliar) a forma como os sistemas nacionais de educação desenvolveram-se e continuam desenvolvendo-se para ser o que são (história, tradições, forças sociais, fatores políticos, culturais e econômicos externos ao contexto da escola).

Importa ressaltar a análise desenvolvida por Kazamias (2012, p. 67), relacionada ao pensamento de Issac L. Kandel, como tendo sido ele o primeiro teórico da educação comparada a destacar a importância da dimensão política no sistema educacional. Kandel julga ser o mecanismo do Estado uma variável explicativa para estudos comparativos da educação e que, embora tendo um cunho investigativo diferenciado, passa a ser utilizado como importante alternativa do estudo comparado em educação, desde as décadas de 1970/1980. O Estado como “um importante *insight* epistemológico e metodológico” é responsável por organizar o tipo de educação que deseja. “Por que a noção de Estado é tão importante para entender as políticas e práticas educacionais?” Olmos e Torres (2012, p. 102) respondem a questão afirmando que torna-se significativo delinear as “relações entre a educação e o governo, a educação e a economia e a educação e a cidadania” justificado pela razão de que “os sistemas e práticas educacionais são patrocinados, comandados, organizados e certificados pelo Estado, o que impossibilita analisá-los separando-os do papel, do propósito e do funcionamento do governo.”

Segundo Mattheou (2012, p. 82), a educação para o “desenvolvimento econômico e a democratização – presumivelmente um elemento chave para o desenvolvimento individual e social – tornou-se no tema central no discurso educacional” quanto a elaboração de políticas sujeitando reformas, tomando a centralidade nos projetos políticos e acadêmicos destinados a suprir as novas demandas.

Nesse sentido, a contribuição prática da educação comparada veio a favorecer os planejadores das políticas que tramitavam pelo vasto universo comparativista dos apoiadores técnicos dos programas do Banco Mundial, por exemplo, almejando melhorar a eficácia dos sistemas educacionais de países em zona periférica do desenvolvimento. Assim sendo, torna-se possível a argumentação de que a pesquisa comparada teve - e continua tendo - importante papel diante dos economistas e dos teóricos do capital humano interessados em estabelecer a agenda política de elaboração das políticas educacionais e da formulação dos argumentos para as reformas educacionais.

Kazamias (2012b, p. 188) refere-se à educação comparada (pós anos 1970) como detentora de caráter científico, mas de discurso “paradigmático conflitante”, assentada em base teórica radical ao considerar a escola como um instrumento de dominação ideológica do Estado, estando

encarregada pela reprodução e perpetuação dos fins “hegemônicos de grupos específicos; como arena de um conflito social desequilibrado, como intuições repressivas de natureza anti-igualitária; como lugares que inculcam ideias, valores, atitudes “monoculturais” – com base em classe, raça, etnia e gênero”. O autor alerta para a necessidade de interpretar a relação da “escola-sociedade” e a função da educação na formação econômico-social capitalista, pelas lentes da estrutura de poder das relações sociais de produção das sociedades modernizadas, de modo a se compreender as inter-relações da educação comparada com a dinâmica do contexto nacional e internacional do “sistema-mundo”. Deste modo, “contesta a abordagem corriqueira tradicional que toma o Estado-nação como referência exclusiva da análise e, por extensão, não toma a educação como uma instituição nacional de âmbito restrito (‘paroquial’)” dos diferentes locais do mundo.

O discurso contemporâneo para a educação comparada aprofunda-se nos meandros das noções da globalização e insere-se nas categorias da receptividade (atração e empréstimo entre nações), da resistência (conter forças opressoras capitalistas da globalização neoliberal) e da renovação (preservação e promoção do conhecimento autóctone). Os três critérios retratam a intenção da educação comparada para evidenciar as diferenças dos sistemas educacionais, nos países em desenvolvimento e desenvolvidos, quanto as manifestações políticas da globalização em seus diversos matizes.

Apesar de certa dose de declínio científico da educação comparada, a partir da década de 1970, sua especificidade quantitativa e empírica continua dando consistência aos políticos que a utilizam para legitimar e promover políticas do controle educacional presentes no mundo globalizado do século atual. O Programa Internacional de Avaliação de Alunos-Pisa é um exemplo de exame dedicado ao controle da educação e tem na Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE a responsabilidade por seu desenvolvimento. O Pisa - *Programme for International Student Assessment* - foi idealizado pela OCDE, em acordo com 34 países membros, para atender o objetivo de desenvolver políticas públicas qualificadas em educação.

No final da década de 1990, os países membros da OCDE lançaram o Programa para medir se os jovens de 15 anos de idade e próximos de concluir a educação básica obrigatória, mostravam-se preparados para participar da sociedade. Especialistas em educação de todo o mundo trabalharam para criar um teste com foco em temas de três áreas cognitivas centrais como leitura, matemática e ciências, intercalando-as a cada três anos de aplicação. No Brasil, participam da avaliação do Pisa alunos matriculados a partir do 7º ano do Ensino Fundamental e que tem no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais-Inep a coordenação da aplicação da prova.

As avaliações do Pisa são planejadas para revelar se os estudantes estão aptos a utilizarem o que aprenderam na escola, de modo a aplicar o conhecimento em situações reais de problemas do cotidiano, ou seja, verificar o “quão bem eles podem extrapolar o que tem aprendido e aplicar o conhecimento em situações não familiares [...]. Essa perspectiva reflete o fato de economias modernas valorizarem indivíduos não pelo que sabem, mas pelo que podem fazer com o que sabem”, conforme análise do documento Brasil no PISA 2015 (2017, p. 18). O maior interesse do

Pisa não está em identificar se os estudantes sabem repetir o que aprenderam nas aulas, mas se são capazes de empregar as habilidades que adquiriram na escola para compreender, por exemplo, informações que encontram nos livros, nos jornais e revistas, em formulários, manuais de instrução e outros instrumentos textuais.

A centralidade do Pisa não está em apontar o desempenho das habilidades do estudante individualmente, mas de apresentar a análise dos resultados em nível nacional e internacional, ou seja, mostrar aos países de origem o desempenho dos estudantes na relação com o desempenho dos estudantes dos outros países, divulgando as semelhanças e as diferenças entre os sistemas educacionais do mundo. Isso expressa, como os países destinam atenção à educação institucionalizada de suas crianças, dando visibilidade aos governos, educadores e famílias de acompanharem o progresso do seu país em direção a um sistema educacional de sucesso.

Os resultados comparativos do Pisa possibilitam aos governos dos países participantes repensarem as próprias políticas, refinando e planejando novas políticas educativas para o aprimoramento do desempenho dos estudantes e, da escola como um todo, tornando mais efetiva a formação dos jovens na participação ativa da sociedade. O Programa considera, um sistema educacional como bem-sucedido, não apenas se os estudantes alcançam alta performatividade nos testes, mas, independentemente de suas origens, se eles se saem bem nas avaliações. Portanto, não se aplica apenas aos estudantes oriundos de famílias com melhores condições financeiras, intelectuais ou culturais.

Os especialistas ao analisarem os resultados do Pisa, servem-se das respostas dos questionários que são aplicados aos estudantes e professores das escolas, identificando as principais características que, supostamente, contribuem com o sucesso dos sistemas educacionais, tais como: Os professores são bem remunerados? As turmas/classes de alunos geralmente são numerosas? As escolas podem decidir os conteúdos que seus professores desenvolvem ou o currículo é determinado pela administração central? O desfecho de análise dos instrumentos do Pisa possibilita identificar onde algumas políticas escolares podem não estar sendo tão positivas para os estudantes como, por exemplo, a existência do dualismo precoce relacionado ao aumento das desigualdades, ou seja, a decisão de que alguns estudantes seguirão para a universidade enquanto outros permanecerão nos programas regulares de cursos secundários. Os estudantes podem ser formados com base em crenças subjetivas de que nem todos aprenderão as mesmas coisas e de que apenas alguns estudantes são bem-dotados e merecem alcançar o sucesso.

Os sistemas escolares que investem no aprendizado dos estudantes no ciclo básico se saem melhor do que aqueles em que os professores utilizam o mesmo material, ano após ano, para ocupar a cabeça dos estudantes com memorização de conteúdo. No entanto, oferecidas as oportunidades e disponibilizado o suporte estrutural, todas as crianças tem potencial para o desenvolvimento. Considerar que todo o estudante tenha potencial de êxito é considerar que todo o país tem potencial para aumentar seus padrões em educação.

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 quando trata da melhoria da qualidade da educação básica, ao considerar a aprendizagem dos estudantes na sua Meta 7, orienta em uma das estratégias melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido, de acordo com as seguintes projeções (média dos resultados em matemática, leitura e ciências): 438 (2015), 455 (2018) e 473 (2021). No entanto, o resultado no exame de 2015 foi o seguinte: nota 401 em ciências, nota 407 em leitura e 377 em matemática. Os resultados demonstram que o índice alcançado pelos estudantes brasileiros está distante da meta proposta como meta do PNE.

3 CONCLUSÕES

As explicações e compreensões da educação comparada assumem o compromisso pelo embasamento teórico e científico sólido, fundamentado em hipóteses quantitativas e sujeitas a verificação de testes empíricos. Os governos dos diversos países do mundo e membros da OCDE podem ser motivados pelos *rankings* dos resultados do Pisa, demonstrando a capacidade e o compromisso por priorizar seus sistemas educacionais e transformar a educação das crianças e jovens. O principal objetivo comparativo do Pisa é encorajar aos países participantes a usarem os resultados da pesquisa e melhorar o desempenho de seus professores e estudantes e para dar a cada estudante as melhores oportunidades de alcançar os melhores resultados possíveis.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação-PNE**. Presidência da República, Casa Civil, Chefia para Assuntos Jurídicos.

BRASIL no Pisa 2015. **Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**. Ministério da Educação, Brasília, 2016.

KAZAMIAS, Andreas. M. Homens esquecidos, temas esquecidos: os temas histórico-filosófico-culturais e liberais humanistas em educação comparada. In: COWEN, ROBERT; KAZAMIAS, Andreas M. (Orgs.). **Educação Comparada – Panorama internacional e perspectivas**. Vol. 1, UNESCO/Capes, Brasília, 2012a.

KAZAMIAS, Andreas. M. Educação comparada: uma reflexão histórica. In: COWEN, ROBERT; KAZAMIAS, Andreas M. (Orgs.). **Educação Comparada – Panorama internacional e perspectivas**. Vol. 1, UNESCO/Capes, Brasília, 2012b.

MATTHEOU, Dimitris. O paradigma científico na educação comparada. In: COWEN, ROBERT; KAZAMIAS, Andreas M. (Orgs.). **Educação Comparada – Panorama internacional e perspectivas**. Vol. 1, UNESCO/Capes, Brasília, 2012.

OLMOS, Liliana E.; TORRES, Carlos A. Teorias do Estado, expansão educacional, desenvolvimento e globalizações: abordagens marxista e crítica. In: COWEN, ROBERT; KAZAMIAS, Andreas M. (Orgs.). **Educação Comparada – Panorama internacional e perspectivas**. Vol. 1, UNESCO/Capes, Brasília, 2012.

PROTAGONISMO DA OCDE NA POLÍTICA EDUCACIONAL CATARINENSE

Marilda Pasqual Schneider
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
marilda.schneider@unoesc.edu.br

Susimar Ines Peretti
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
susi.ingles@gmail.com

Financiamento: Capes

Resumo: O trabalho tem por objetivo destacar os temas e as medidas de reforma da educação básica apontadas pela OCDE para o estado de Santa Catarina. Em termos metodológicos, utiliza estudo documental com base na análise de conteúdo como caminho para atender ao objetivo proposto. Destaca que, com o relatório, a OCDE dá um passo importante na construção de uma hegemonia para a consolidação da agenda global da educação, organizada pelos países mais ricos com o objetivo de promover uma reforma educacional mundial voltada à expansão do capital.

Palavras-chave: OCDE. Política Educacional. Estado de Santa Catarina.

1 INTRODUÇÃO

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é um dos organismos internacionais de caráter multilateral que, desde os anos 1960, atua em muitos países, mas especialmente nos mais pobres e vulneráveis, indicando o rumo das reformas educacionais. Para esta organização, a educação desempenha um papel-chave no crescimento econômico e nas condições de emprego. Tendo o Brasil na condição de membro associado, desde o início dos anos de 1990 tem atuado no país como parceira de um conjunto significativo de programas educacionais.

Consoante Schneider e Nardi (2018, p.51), no Brasil a atuação da OCDE tem se dado prioritariamente em duas direções.

A primeira, iniciada no ano de 2000, focaliza ações de avaliação comparada de estudantes com idade na faixa de 15 anos, por meio do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa). A segunda, em curso desde 2007, tem como foco a indicação de políticas de formação de professores, fomentada por meio do Programa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis).

Tendo em conta especialmente a segunda frente de atuação no país, no ano de 2010 o governo do estado de Santa Catarina, que à época era presidido por Luiz Henrique da Silveira

solicitou ao órgão um exame do sistema educacional catarinense e a indicação de políticas de curto e médio prazo para o estado.

Tomando como base o resultado deste estudo, o presente trabalho tem por objetivo destacar os temas e as medidas de reforma da educação básica apontadas pela OCDE para o estado de Santa Catarina. Para dar conta deste objetivo, efetua análise do documento *Avaliações de Políticas Nacionais de Educação: estado de Santa Catarina, Brasil*, publicado pela OCDE no ano de 2010. O documento será analisado a partir dos pressupostos da análise de conteúdo.

O resumo está organizado em duas partes. Na primeira, efetua um breve exposição da atuação da OCDE no Brasil e, na segunda dedica-se a discutir alguns pontos considerados nodais das indicações deste organização para o estado de Santa Catarina.

2 A OCDE NO BRASIL

Para a OCDE, a educação possui um papel central como resposta às demandas da reestruturação do capitalismo emergente, sobretudo, a partir do neoliberalismo nos anos 1980-1990, mas também aos impactos sociais dela recorrentes. Propõe-se, portanto, a enfatizar a necessidade da preparação do indivíduo a uma economia que requer uma formação profissional habilitada para os desafios, inclusive da flexibilidade do emprego. Elementos como inovação, preparação para as rápidas transformações do mercado de trabalho, investimento no capital social e humano fazem parte do seu discurso.

O Brasil não integra a OCDE, porém faz parte de uma estratégia por ela denominada envolvimento ampliado, que estabelece um vínculo com países emergentes. Nessa direção, vem atuando na elaboração de levantamentos e análise de dados nos mais diversos aspectos econômicos e sociais do país. Um dos acordos de maior destaque entre Brasil e OCDE no campo educacional está na avaliação de desempenho em larga escala motivo pelo qual, desde 2000, o Brasil participa do Programa Nacional de Avaliação de Estudantes (Pisa).

Ao atender as recomendações da OCDE, o Brasil busca firmar sua condição de país economicamente atrativo e fortalecer suas relações com esta organização com o intuito de conseguir o que, para o atual ministro da Economia, Paulo Guedes, seria o “selo de confiança da comunidade internacional” (ESTADÃO, 2019). Importa, pois, ao país, estabelecer relações cada vez mais sólidas entre Brasil e OCDE no campo educacional tendo em vista implicações mais complexas que o desejo de melhoria das condições educacionais do país

2 A OCDE EM SANTA CATARINA

O Relatório intitulado *Avaliações de Políticas Nacionais de Educação Estado de Santa Catarina, Brasil* (OCDE, 2010) foi produzido pela OCDE em 2010 após um exame do que considerou “os principais aspectos do sistema educacional” do estado (OCDE, 2010, p.353). O objetivo do

documento foi de “mostrar às autoridades catarinenses como o sistema poderia contribuir para a realização das metas de desenvolvimento econômico, social e cultural do Estado” (p.353).

O documento está organizado em onze capítulos, voltados a apresentar um panorama geral da educação em Santa Catarina, seu processo de avaliação, financiamento e gestão do sistema especialmente no tocante aos processos de inclusão, acesso e equidade, educação profissional, carreira docente, pesquisa e inovação. O último e mais importante capítulo é reservado à avaliação dos temas abordados ao longo do relatório e às recomendações dos representantes da OCDE.

Em linhas gerais, o texto do documento estabelece que Santa Catarina é um dos estados brasileiros que “possui um dos padrões de vida mais altos do País”, destacando-se como “um importante centro industrial e agrícola” (p. 24). Destaca, porém, que “entre os fatores que dificultam o desenvolvimento econômico estão a infraestrutura física deficitária e a carência de capacidades humanas para a inovação.” Recomenda, assim, “uma imediata e maior flexibilidade na eficiência da gestão e administração institucional da educação, bem como à expansão da capacidade do sistema educacional de fornecer uma educação adequada a todos os cidadãos catarinenses.” (p.4)

As recomendações constantes no documento estão ordenadas em sete temas, a saber: financiamento da educação pública; governança e gestão da qualidade; acesso, equidade e educação especial; currículo e livros didáticos da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio; avaliação dos estudantes; educação profissional e tecnológica; e Carreira docente e formação de professores.

Em relação ao financiamento da educação pública, os representantes da OCDE consideram que, “embora o volume de gastos com a educação em Santa Catarina seja alto em relação ao Produto Interno Bruto Regional, os indicadores de resultados não condizem com o nível de investimentos por parte do Estado [...]” (OCDE, 2010, p. 356). Indica para fazer frente a essa disparidade a criação de “[...] incentivos à melhora da eficiência, fazendo um uso mais extensivo da condicionalidade no caso de repasses voluntários e instituindo recompensas em função do desempenho.” (p.357)

No tocante à governança e gestão da qualidade, destaca como ponto fraco a fragmentação da estrutura do sistema, visto que, do ponto de vista dos representantes da OCDE, essa fragmentação “limita” a ação do sistema (p.357). Recomenda, para isso, a harmonização da “gestão da educação com a criação de mecanismos regulatórios centrados no Estado para a coordenação e supervisão operacional e mediante o reforço da coordenação das políticas educacionais no nível local” (p.358). E, também, a expansão das “[...] funções de monitoramento e supervisão no nível estadual com auditorias programadas do controle de qualidade e melhorias contínuas de todas as escolas catarinenses.” (p.358). Por fim, para melhorar a responsabilização recomenda “[...] criar um sistema de recompensa baseado no desempenho que valorize mais os resultados do que somente o processo e torná-los transparentes, estabelecendo objetivos mensuráveis e metas para os diferentes níveis, bem como cobrar responsabilidade por meio de contratos de desempenho.” (p. 359)

Quanto ao tema do acesso, equidade e educação especial, atribui mérito ao governo do estado catarinense por honrar os compromissos internacionais. Assinala, porém, a necessidade

de aprofundamento nas políticas inclusivas através de uma atuação conjunta entre os diferentes organismos, de professores formados e de maior orçamento na área. Também, a remoção de “[...] obstáculos que impeçam os alunos portadores de necessidades especiais de frequentar escolas regulares, de modo que o plano nacional de educação inclusiva possa ser cumprido satisfatoriamente.” (p.360)

No tema do currículo e livros didáticos da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio, a OCDE considera haver discordância “[...] entre o número de matérias obrigatórias e o tempo disponível para a aprendizagem [...]” (p.361). Para resolver esse problema, indica uma nova abordagem pedagógica em sala de aula e, ainda, a possibilidade de os estudantes escolher algumas matérias e uma abordagem mais individualizada do processo de ensino-aprendizagem para o acompanhamento de estudantes da educação inclusiva.

Associado às questões curriculares está o da avaliação dos estudantes. Para a OCDE, “embora o desempenho dos alunos de Santa Catarina seja superior ao de outros Estados, ainda assim é insatisfatório e, portanto, causa de preocupação.” Dentre as recomendações dadas para melhorar o desempenho dos estudantes, destaca a necessidade de a Secretaria de Estado da Educação e o Conselho Estadual de Educação deixar “[...] de se concentrar somente nos *insumos e processos* [e] a prestar atenção aos modos eficazes de melhorar o *aprendizado*”, que, segundo a OCDE, “é o objetivo principal.” (p. 363 - destaques no original). Para o ensino médio, indica ao MEC “[...] preparar cuidadosamente o terreno, com o apoio das principais partes interessadas, para um novo exame de admissão para os cursos de nível superior, combinando o melhor do vestibular e do Enem [...].” (p.364)

Quanto à educação profissional e tecnológica, OCDE elogia a abordagem integrada da educação profissional e tecnológica porque, segundo seus representantes, ela transcende “[...] a formação para profissões específicas e [valoriza] uma participação mais criativa no mundo do trabalho, levando em consideração os processos produtivos e o pensamento autônomo associado a uma melhor compreensão da ciência e da tecnologia” (p. 364). Indica, contudo, a necessidade de o estado catarinense integrar o ensino técnico profissional ao ensino acadêmico geral, tendo em vista reduzir a divisão dos ensinos regular e profissional e contribuir para a permeabilidade do aprendizado no ensino médio e superior.

Por fim, no tocante à carreira docente e formação de professores, destaca coloca a alta taxa de absentismo dos professores e a falta de controle do trabalho docente como fatores que afetam a qualidade do ensino. Como forma de sanar este problema recomenda-se a avaliação e a implementação de uma política salarial com incentivos proporcionais ao desempenho dos professores,

Sobressai-se dentre as recomendações efetuada a prática de avaliações sistemáticas e permanentes, o incentivo, implementação e divulgação de experiências educativas inovadoras bem-sucedidas e a exigência de prestação de contas das escolas. A responsabilização, o controle e a fiscalização são mecanismos que aparecem na maioria dos temas como medida necessária à

melhoria da qualidade educacional no estado. Estas recomendações coadunam com a ideia de implantação de um modelo de *accountability* na educação básica catarinense.

A implantação de dispositivos de *accountability* na educação tem sido uma prática recorrente em vários países, tendo o Estados Unidos como seu precursor. Tal medida, contudo, conduna com preceito da nova gestão pública, que busca transformar a educação num quase-mercado educacional. Conclui-se, com isso, que as recomendações da OCDE vão na contramão princípios teórico-epistemológico da Proposta Curricular de Santa Catarina em vigor desde o ano de 1987 e que tem no materialismo histórico o fundamento principal do planejamento curricular das escolas públicas de educação básica do território catarinense.

3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relatório da OCDE *Avaliações de Políticas Nacionais de Educação Estado de Santa Catarina, Brasil* destina-se a indicar o caminho da reforma educacional no estado catarinense, este aliado ao objetivo de delimitação de metas para a ampliação das condições de desenvolvimento econômico, social e cultural do Estado. A análise efetuada em torno dos sete temas que sintetizam o relatório permite constatar uma determinada visão a partir da qual a educação catarinense deve moldar-se aos pressupostos da nova gestão pública, em que predomina a subordinação aos interesses econômicos.

Trata-se de um documento de carácter técnico cujas referências tomadas para avaliar a educação em Santa Catarina provêm majoritariamente de organismos multilaterais, universidades e pesquisadores estrangeiros. Há poucas evidências que permitam dizer de uma preocupação com aqueles que serão afetados pelas recomendações da OCDE e a quem se destinam as políticas que possam ser implantadas a partir dessas recomendações.

Ao que tudo indica, o relatório busca salvaguardar os interesses econômicos transnacionais deixando a deriva alguns anseios e necessidades dos catarinenses, mormente as dos mais vulneráveis. Com o relatório, a OCDE dá um passo importante na construção de uma hegemonia para a consolidação da agenda global da educação, organizada pelos países mais ricos com o objetivo de promover uma reforma educacional mundial voltada à expansão do capital.

REFERÊNCIAS

ESTADÃO. Brasil na OCDE: bom ou ruim?, 20 de março de 2019. Disponível em: <https://internacional.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-na-ocde-bom-ou-ruim,70002761945> Acesso em set.2019.

ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. Avaliações de Políticas Nacionais de educação. Estado de Santa Catarina, Brasil. Série **Reviews of National Policies for Education**. [S.l.]. 2010.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. Pilares estruturantes da Base Nacional Comum Curricular da educação brasileira: subordinação à agenda global. **Revista de Estudos Curriculares**, v, 9, nº 1, p.45-61, 2018.

TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRADIÇÕES NO CAMPO TEÓRICO DA BNCC

Andréa de Souza Gois
Universidade do Vale do Itajaí – *Campus Itajaí* (UNIVALI)
andrea.dsgois@gmail.com

Caroline Lisbôa Bello
Universidade do Vale do Itajaí – *Campus Itajaí* (UNIVALI)
prof.carolbello@gmail.com

Marisa Zanoni Fernandes
profmarisa@univali.br

Financiamento: SED/Uniedu.

Resumo: O presente trabalho tem como propósito analisar as questões que permeiam a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, apontando as contradições do campo teórico da Base Nacional Comum Curricular e refletindo sobre possíveis rupturas entre essas etapas da Educação Básica. O procedimento metodológico adotado é de caráter teórico interpretativo com foco na pesquisa documental. Podemos a partir deste constatar que essas etapas apresentam uma dicotomia conceitual que poderá influenciar diretamente na prática dos docentes.

Palavras-chave: BNCC. Educação Infantil. Ensino Fundamental. Transição.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa analisar as questões que permeiam a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, identificando as contradições do campo teórico da Base Nacional Comum Curricular e refletindo sobre possíveis rupturas entre essas etapas da Educação Básica. O procedimento metodológico adotado é de caráter teórico interpretativo com abordagem na pesquisa documental. Toma como referência a Base Nacional Curricular Comum da Educação Infantil e Anos iniciais (2017). O trabalho foi desenvolvido no curso de Pós-Graduação - Especialização: Fundamentos e Organização Curricular, financiado pela Secretaria Estadual de Educação por meio de bolsas do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (Uniedu)

Essa discussão se faz necessária em virtude das grandes mudanças e incertezas que ocorrem nas políticas públicas atuais do Brasil. Tais ações estão sendo influenciadas pelas diversas ideologias que se delineiam a partir dos pensamentos de tendência pedagógica liberal até os de tendência pedagógica progressista, discutidos pelos professores Saviani (1997) e Libâneo (1990). Entende-se aqui como tendências pedagógicas “as diversas teorias filosóficas que pretenderam dar conta da compreensão e da orientação da prática educacional em diversos momentos e circunstâncias da história humana (LUCKESI, 1990, p. 53). Essas tendências estão presentes nas práticas educacionais

do momento histórico vivido, tendo como fundamento princípios múltiplos de discursos, conforme poderá ser constatado.

Neste viés, o período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, à luz da BNCC, precisa ser atentamente planejado, observando a importância de processos de integração (o que difere dos mecanismos de antecipação e dos processos escolarizantes), de acolhimento, ambientamento e da construção de um currículo que respeite a especificidade da educação das crianças destas faixas etárias.

2 DESENVOLVIMENTO

É notório o quanto nosso país está dividido por discursos ideológicos de direita, caracterizada por ações mais conservadoras que se aproximam da tendência pedagógica liberal e neoliberal e de esquerda, que no campo educacional segue uma tendência pedagógica progressista.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) surge em meio a esse contexto de disputa ideológica e, por assim ser, sofre interferências diretas em sua elaboração, além disso é responsável por ocasionar dúvidas quanto ao futuro da educação. A mesma identifica-se como um documento normativo elaborado num processo colaborativo e democrático, dizendo-se passar por consulta pública e ser analisada por gestores, professores e alunos de todos os estados do Brasil. Sua construção aconteceu por meio de 3 versões, iniciando-se em 2014, com questões preliminares, sendo concluída em 2017 e homologada em 2018, devido a aprovação da reforma do Ensino Médio.

A Base orienta-se por meio de dois fundamentos: o de ensino por competências e o de educação integral. O ensino por competência é concebido pela BNCC como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Por sua vez, na perspectiva da Educação Integral, o documento prioriza o desenvolvimento humano global em todas as suas dimensões (física, intelectual, emocional, social e cultural). Todas as etapas da Educação Básica estão contempladas na Base Nacional Comum Curricular, porém é importante dizer que nesta reflexão será abordada apenas algumas questões referente as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com foco no momento de transição de uma etapa para outra.

A Educação Infantil possui dois eixos estruturantes: interações e brincadeiras, sendo organizada por meio de cinco campos de experiências que pretendem garantir os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Os campos de experiência para aprendizagem e desenvolvimento da criança são: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; oralidade e escrita; traços, sons, cores e imagens; espaços, tempos quantidades, relações e transformações. Estes campos estão definidos por objetivos de aprendizagem e estruturados em grupos de três faixas etárias: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Destaca-se aqui que o campo de experiência escuta, fala, pensamento e imaginação estava descrito como oralidade e escrita até próximo a finalização do documento.

Os campos de experiência, trazidos na Educação Infantil, não devem ser entendidos como uma aprendizagem pautada no empirismo, que tem como principal teórico John Locke e como uma de suas características o conhecimento por meio da experiência.

Suponhamos, pois, que a mente é, como dissemos, um papel branco, desprovida de todos os caracteres, sem quaisquer ideias; como ela será suprida? De onde lhe provém este vasto estoque, que a ativa e que a ilimitada fantasia do homem pintou nela com uma variedade quase infinita? De onde apreende todos os materiais da razão e do conhecimento? A isso respondo, numa palavra, da experiência. (...) (Locke, Ensaio acerca do entendimento humano, II, I, 2, 1999).

Diferentemente do que concebe Locke, a criança não é vista como uma tábula rasa. Isso significa dizer que as crianças têm construções intelectuais que devem ser consideradas como base para seu desenvolvimento constante e sinuoso. Com base em Benjamin (1987a, 1987b) Bakhtin (1988b, 1988b) e Vygotsky (1972, 2009) *apud* Kramer *et al* (2011), concebemos a criança como produtoras de cultura, que brincam, aprendem, criam, sentem crescem e se modificam. Quando interagem, aprendem, formam-se e transformam-se. Portanto, a Educação Infantil tem papel fundamental na formação do indivíduo, por ser a base da educação básica, por configurar-se como a iniciação da criança no processo de socialização e cultura escolar e por ser uma fase de intenso desenvolvimento intelectual e emocional.

O currículo da Educação Infantil brasileira tem influência nos campos de experiência das escolas da infância em Reggio Emilia, na Itália. Nessas escolas a concepção pedagógica expressa-se por grandes eixos como Ética, Estética e Política. Esses mesmos eixos são concebidos na BNCC como princípios para Educação Infantil. Seu foco está alicerçado numa proposta de formação integral e não fragmentada, valorizando o contexto ao qual o sujeito está inserido. Nesta concepção, o educando é o centro do planejamento curricular e o professor atua como mediador que possibilita situações de aprendizagem. Para desenvolver essas competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimentos, organizados em unidades temáticas (BRASIL, 2017).

Enquanto isso, o Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso, que segundo o Parecer CNE/CEB nº11/2010 “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e os saberes dos diferentes componentes curriculares”. (BRASIL, 2010). Cada área do conhecimento possui seus componentes curriculares e suas competências específicas. Essas competências possibilitam a articulação horizontal e vertical dos componentes curriculares, tendo como pressuposto assegurar a continuidade das experiências dos alunos ao longo dos nove anos que compõem esta etapa da Educação Básica.

A educação por competência, que fundamenta a BNCC em suas competências gerais para Educação Básica e o Ensino Fundamental em suas competências específicas, na Educação Infantil é

citada muito vagamente como um princípio que norteia a elaboração dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2017, p. 37).

Este modelo educacional tem forte influência da teoria de competências de Philippe Perrenoud, autor suíço que define o termo competência como a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.). Para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações (1999, 2000, 2001).

Após conhecermos e analisarmos a estruturação e as concepções teóricas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental podemos verificar que ambas se organizam e se fundamentam de maneiras distintas e que essas especificidades podem dificultar a transição entre essas etapas, pois as divergências no campo teórico refletem diretamente no campo prático. Entendemos que suas propostas curriculares devem conter singularidades das faixas etárias, porém é necessário pensar em estratégias que possibilitam uma continuidade do processo de aprendizagem.

A transição entre a etapa da Educação Infantil e o Ensino Fundamental é um momento delicado, esta requer um trabalho integrado e contínuo dos processos de ensino-aprendizagem. A BNCC, mesmo apresentando contradições conceituais, sugere algumas estratégias para esse momento, tais como, estratégias de acolhimento afetivo e adaptação da criança e dos docentes, conscientização de que a nova etapa deve se construir com base no que a criança já sabe e é capaz de fazer e, por fim, conversas ou visitas e trocas de materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental (BRASIL, 2017, p. 53). É imprescindível que as escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental levem em consideração essas estratégias de transição das etapas, para que assim, seja assegurada a construção de conhecimentos significativos e pertinentes.

A Educação Infantil deve ser efetivamente compreendida como a primeira etapa da Educação Básica, considerando que esta tem suas singularidades e que o entendimento de trabalho integrado e contínuo dos processos não está alicerçado ao preceito de preparação para o Ensino Fundamental, ou seja, para a alfabetização.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que a Educação infantil é pautada na formação integral do indivíduo, que busca a emancipação, a autonomia e a liberdade como propósitos para uma cidadania ativa e crítica, princípios próprios da tendência pedagógica progressista.

Enquanto isso, o Ensino Fundamental, preconizado pelo atual discurso, orienta-se numa visão reducionista da educação, com objetivo de desenvolver habilidades e competências, sobretudo, focadas na aprendizagem da alfabetização e matemática, ou seja, atendendo prioritariamente os ditames das avaliações internacionais, fato que limita o papel da escola e o potencial dos educandos. Desconsideram assim, a importância das ciências humanas, da natureza e da arte, bem como os elementos voltados à valorização das diferenças, a criatividade, dimensões fundamentais para tornar o indivíduo consciente do seu papel na sociedade, capazes de repelir toda forma de exclusão social.

Essa dicotomia conceitual estabelece que a Educação Infantil é pautada numa formação integral e o Ensino Fundamental se desenvolve por meio de uma educação tecnicista/utilitarista que tem sua origem na tendência neoliberal. O documento, portanto, não nos parece coerente em seu discurso, pois é fruto de escolhas ideológicas distintas, o que necessariamente, apontam para uma ruptura entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais. Desta forma, compreende-se que o mesmo nasceu fadado à necessidade de reestruturação, pois apesar de ter o objetivo de garantir os direitos de aprendizagem dos alunos de forma democrática, ela apresenta falhas, que impactam no momento de transição entre as etapas e na própria qualidade do trabalho com estas faixas etárias. Mais uma vez o que prevalece no cenário educacional são as vozes e a força dos interesses econômicos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. 3ª versão. Brasília, DF., 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular é aprovada no CNE e segue para homologação**. (2017). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas/211-218175739/58541-base-nacional-comum-curricular-e-aprovada-no-cne-e-segue-para-homologacao-do-ministro-da-educacao>. Acesso em: 01 jul. 2019.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11/2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 jul. 2019.
- KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental**. Educação e Pesquisa: São Paulo, v. 1, n. 1, p.69-85, jan. 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1990.
- LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. Rio de Janeiro: Nova Cultura Editora, 1999.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia Da Educação**. São Paulo: ed. Cortez, 1990.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1997.

Eixo II
Regulação da educação
superior

A LÓGICA DO MERCADO COMO QUALIDADE NA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Altair Alberto Fávero
Universidade de Passo Fundo - UPF
altairfaver@gmail.com

Evandro Consalter
Universidade de Passo Fundo - UPF
evandroconsalter@gmail.com

Financiamento: Capes

Resumo: O presente texto é resultado de uma pesquisa qualitativa, exploratória e bibliográfica, que buscou construir uma resposta satisfatória para o seguinte problema: quais são as evidências que apontam para a supremacia da visão mercantilista neoliberal na elaboração dos indicadores de qualidade da educação superior? O texto está dividido em três partes: na primeira, aponta-se o discurso da centralidade da avaliação na educação superior; na segunda parte, aborda-se a mercantilização da educação superior e o discurso em favor do mercado como critério de avaliação; na terceira e última parte, discute-se as implicações formativas provenientes do modelo educacional do mercado. Conclui-se que a lógica mercantil neoliberal e o caráter mercadológico da educação se ocultam por trás de indicadores de qualidade e de chavões de excelência, impactando na elaboração e condução das políticas de avaliação da educação superior.

Palavras-chave: Educação Superior. Avaliação. Qualidade. Mercantilização.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo analisar as concepções de qualidade na avaliação da educação superior e suas implicações formativas decorrentes de um modelo educacional fortemente influenciado pelos discursos do mercado. Seguindo as reflexões de Verhne e Freitas (2012), Bertolin (2009), Akkari (2011), Castells (2011), Nussbaum (2015), Batista (2016), Dardot e Laval (2016), acreditamos que a avaliação tem sido um instrumento de legitimação de poder dos governos, altamente subservientes ao discurso economicista da mercantilização da educação e tem induzido os sistemas educacionais, principalmente no que diz respeito às reformas de educação influenciadas pelos indicativos do mercado. Conforme Castells (2001) essas reformas têm reestruturado a educação e os currículos na direção da mercantilização no sentido de promover o atendimento das demandas do mercado e em função da competitividade e produtividade.

O estudo apresentado é resultado de uma pesquisa básica, qualitativa, exploratória e bibliográfica, que buscou construir uma resposta satisfatória para o seguinte problema: quais são as evidências que apontam para a supremacia da visão mercantilista neoliberal na elaboração dos indicadores de qualidade da educação superior? O texto está dividido em três partes, nas quais

se procurou organizar as evidências coletadas: na primeira aponta-se o discurso da centralidade da avaliação na educação superior, como forma de controle das instituições e de seus processos de modo a garantir maior eficiência e eficácia das instituições (primeira evidência), aumentando a competitividade e, por consequência, a corrida pela qualidade; na segunda parte, aponta-se a adoção da lógica do mercado e seus preceitos de gestão e controle, como *accountability*, metas, resultados, flexibilidade e superioridade do privado em relação ao público, como sinônimo de excelência em detrimento de condições como condições de trabalho dos docentes, pesquisa e extensão (segunda evidência); e na terceira e última parte, aponta-se o aligeiramento e o descompromisso com a formação humana e impacto social das instituições, principalmente pelo uso de estratégias deturpadoras da educação a distância (terceira evidência).

2 DESENVOLVIMENTO

No que se refere à educação superior, a avaliação tem ocupado um lugar preponderante na condução e indução das políticas educacionais, principalmente num cenário em que ocorreu uma tendência histórica de expansão pela via majoritariamente privada. Conforme ressalta Batista (2016, p.114), tal tendência “[...] aumentou a responsabilidade do Estado em desenvolver um sistema de avaliação, como uma das prioridades da política governamental, com vistas a orientar a expansão da oferta, a elaboração de políticas públicas e a análise das realidades institucionais”. Com base no sistema de avaliação, o Estado teria condições de indicar as fragilidades e potencialidades para realizar diagnósticos, tomar decisões e instituir padrões de qualidade para o desenvolvimento da educação e a promoção da cidadania. Conforme bem ressalta Gómez (2011, p.168) o Estado teria a responsabilidade de medir, avaliar e fomentar a qualidade da educação superior, pois esta teria um “alto e crescente valor e aporte social, econômico e cultural” na sociedade contemporânea.

A avaliação da educação superior foi indicada nos principais dispositivos legais (Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 e Plano Nacional de Educação 10.172/2001) como sendo um procedimento para fins de garantia da qualidade. Nota-se nos três dispositivos indicados uma forte ênfase de que a centralidade da avaliação resultaria na qualidade. Mas que tipo de qualidade? Que concepção de qualidade é adotada pelo Estado como sendo objetivo ou finalidade dos processos avaliativos da educação superior brasileira? Alguns estudos (BATISTA, 2016; BERTOLIN, 2009; BURLAMAQUI, 2008) analisam a polissemia, complexidade, ambiguidade e mesmo relatividade do termo qualidade. Não é possível inferir uma definição clara da concepção de qualidade que ocorre nos dispositivos legais, apesar de indicada como finalidade principal dos procedimentos e processos avaliativos. Para além do que é dito nos documentos oficiais, Batista (2016, p.127) ressalta que “corroborando a inferência de que avaliação tem se tornado mercantilizada, distanciando-se da avaliação formativa [...], constata-se que avaliação passou a ser centrada nos indicadores preliminares de qualidade” transformando-se em *rankings* para promoção das IES. Os indicadores de qualidade, desse modo, refletem a visão mercadológica, pautados majoritariamente pela quantificação e classificação.

Diante deste cenário, a educação superior tem sido constantemente afetada por um discurso inflamado e pretencioso de que o privado é melhor do que o público. Basta acessarmos os sites de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas para nos depararmos com frases de efeito como: “Aqui o seu esforço ganha força”; “Mais próximo para você ir mais longe”; “Educação de qualidade para você mudar de vida”; “Retorne aos estudos”. Destaque-se no mercado de trabalho!”. O fato é que essas instituições estão aumentando consideravelmente sua participação no ensino superior brasileiro.

Entendemos que esse crescimento é pautado pelo que Tello (2013) chama de neoliberalismo pedagógico, um processo gerencial dos sistemas educacionais que, ao assumir modelos do mercado como critérios de avaliação, favorece a concorrência do setor privado com o público, novas formas de gerenciamento e elaboração de estruturas curriculares, e coloca em risco a qualidade da educação e dos processos formativos. Dessa forma, julgamos oportuna a análise de alguns aspectos que são atribuídos como critérios de qualidade em educação na realidade brasileira e que tentam atribuir chavões do mercado, como *accountability* (prestação de contas), metas e resultados como sinônimo de excelência.

O que se observa, conforme afirma Bertolin (2009), não é bem assim. Essa qualidade, defendida a partir dos interesses do mercado, esbarra na defesa de reconhecidos investigadores, do princípio da educação superior como bem público, apresentando, entre outros argumentos, que o mercantil, bem ao contrário das características da universidade, possui interesses de curto prazo – lucro, retorno rápido -, não conseguindo dar conta de problemas sociais que requerem tempo, investigação a longo prazo e profissionais que se dedicam integralmente às instituições.

Além disso, essas práticas, condicionadas pelo mercado educacional, induzem as IES a elaborarem seus currículos, principalmente, a partir de matrizes econômicas e tecnológicas, desapreciando conteúdos significativos para uma formação que seja crítica e racional. Para Nussbaum (2015) se esta tendência persistir, em breve vão produzir-se pelo mundo inteiro gerações de “máquinas úteis, dóceis e tecnicamente qualificadas”, em vez de cidadãos realizados, capazes de pensar por si próprios e de compreender o sentido do sofrimento e das realizações dos outros. Nussbaum (2015) considera que as mudanças nos currículos, eliminando disciplinas das humanidades, implicam justamente na direção apontada de preparar um “conjunto de trabalhadores obedientes, tecnicamente treinados para executar os projetos das elites, que visam o investimento externo e o desenvolvimento tecnológico” (NUSSBAUM, 2015, p. 21). Nesse sentido, toda política que represente um fomento à liberdade de pensamento dos alunos, constitui-se como uma ameaça.

3 CONCLUSÕES

Conclui-se que as três evidências apontadas são resultado dos desdobramentos da lógica mercantil neoliberal na condução das políticas de avaliação e controle da expansão da educação superior brasileira e permitem afirmar que há a supremacia de tal visão na elaboração dos indicadores

de qualidade da educação superior brasileira. A avaliação da educação superior em uma época marcada pelo neoliberalismo pedagógico, precisa observar alguns critérios fundamentais para o êxito dos processos formativos. Parece-nos claro que a determinação da qualidade da educação está intimamente ligada à formação dos professores e, esta, por sua vez, diretamente relacionada à necessária observação da prática pedagógica.

Conforme previsto no Artigo 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº. 9.394, 20 de dezembro de 1996), a educação superior tem por finalidade “estimular o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; [...] incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e **da criação e difusão da** cultura”, objetivando, desse modo, “desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive”. Como observamos nesta análise, ao não apresentarem compromisso com a realidade social em que estão inseridas e de não possuírem envolvimento significativo com a pesquisa, muitas IES privadas não cumprem com o propósito estabelecido na LDB 9394/96 para a oferta do ensino superior de qualidade.

Fica evidente o caráter mercadológico que se oculta por trás de indicadores e de chavões de excelência em IES que sequer possuem sedes próprias, que tratam os discentes como clientes e que a finalidade primeira é a lucratividade e não a promoção do desenvolvimento humano das comunidades em que estão inseridas.

REFERÊNCIAS

ABRAMS, Samuel E. **Education and the Commercial Mindset**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2016.

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2011.

ALLEGRETTI, Fernanda. Escola de Fraudes: universidades manipularam resultados do Enade. **Revista Veja**, 2016. Disponível em <<https://veja.abril.com.br/educacao/escola-de-fraudes-universidades-manipularam-resultados-do-enade/>>. Acesso em 05 de agosto de 2018.

BATISTA, Michelle Espíndola. Avaliação da educação superior: qualidade e subjetividade. In: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V.; SILVA, Ma. A. da. (orgs.). **Expansão e avaliação da educação superior: diferentes cenários e vozes**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016, p. 113-132.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.

BERTOLIN, Júlio C. G. Avaliação da qualidade do sistema de educação superior brasileira em tempos de mercantilização: período 1994-2003. [Tese de doutorado]. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

BERTOLIN, Júlio C. G. Avaliação da educação superior brasileira: relevância, diversidade, equidade e eficácia do sistema em tempos de mercantilização. In: **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 337-350, jul. 2009.

BITTENCOURT, Renato Nunes. A mercantilização educacional e a ideologia do ensino espetacular. In: **Revista Lugar Comum**. Nº 43. Rio de Janeiro: UFRJ, 2014.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.

BURLAMAQUI, Marco Guilherme Bravo. Avaliação e qualidade na Educação Superior: tendências na literatura e algumas implicações para o sistema de avaliação brasileiro. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.19, n.39, jan. /abr., p.133-153, 2008.

CASTELLS, Manuel. Um Estado destituído de poder? In: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V.; SILVA, Ma. A. da. (orgs.). **Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2011.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do Censo da Educação Superior**, Brasília, 2017.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do Censo da Educação Superior**, Brasília, 2016.

GOMÉZ, Victor Manuel. Extensión y evaluación de la educación superior. In: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V.; SILVA, Ma. A. da. (orgs.). **Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2011.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma Empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

NUSSBAUM, Martha. **Sem Fins Lucrativos: Por que a democracia precisa das humanidades**. Trad. Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015. Disponível em: < <https://clarivate.com/product-category/scientific-academic-research/> > Acesso em 20 de agosto de 2018.

TELLO, César. Apresentação. In: TELLO, César (coord. e compilador). **Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques**. Campinas: Mercado de Letras, 2013, pp.11-20.

VERHINE, Robert Evan; FREITAS, Antonio Alberto da Silva Monteiro. A avaliação da educação superior: modalidades e tendencias no cenário internacional. **Revista Ensino Superior**, Unicamp, v.3, p.16-39, 2012.

O PAPEL DO BUROCRATA DE MÉDIO ESCALÃO NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Letícia Fiera

Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC

leticia.fiera@gmail.com

Financiamento: PNPd/CAPES

Resumo: Burocratas de médio escalão (BMEs) ocupam uma posição importante na literatura sobre estudos de implementação de políticas públicas. Trata-se de chamar atenção para a presença das estruturas relacionais que procuram incidir nas políticas educacionais. O presente trabalho tem como principal finalidade analisar e debater através de uma abordagem interdisciplinar, do campo da educação e da sociologia política, as estruturas relacionais dos BMEs no campo da política educacional. Para fins desta tarefa, utilizamos dois procedimentos metodológicos: a pesquisa documental, com pesquisas já desenvolvidas sobre o tema; e a análise de redes sociais. Os resultados apontam para uma constituição de estruturas de poder que os BMEs mantêm em seus contextos institucionais e relacionais na regulamentação, formulação e implementação das políticas públicas educacionais de acordo com o interesse do capital.

Palavras-chave: Rede de Políticas públicas. Política educacional. Burocrata de médio escalão. Regulação do ensino superior.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe realizar um estudo sobre a posição e o movimento intra-ministerial que os Burocratas de médio escalão (BMEs) ocupam na implementação de políticas públicas e que afeta diretamente a governabilidade e a governança do sistema político-administrativo brasileiro (OLIVIERI, 2007), assim como possibilitam compreender a dinâmica das políticas públicas educacionais.

O enfoque de redes de políticas públicas chama a atenção para a importância do contexto institucional (Klijn, 1998;), assim como contribui para evidenciar relações e ordenações não identificadas previamente (Minella, 2013). Nesse sentido, a análise de rede apresenta-se como uma metodologia específica para o estudo das relações sociais (Minella, 2013). Logo, como pondera Marques (2000, p.32), consideramos a análise de rede “como método para a descrição e a análise dos padrões de relação nela presentes”.

Desde os anos 1970, transformações no sistema capitalista internacional redefiniram a estrutura do setor financeiro e, com isso, as redes corporativas financeiras e políticas estabelecem novas conexões e constelações de interesses, com o impacto direto sobre o sistema econômico e a sociedade como um todo, formando o que Chesnais (2005) classifica como sendo um processo de hegemonia financeira sobre a produção, por meio da financeirização do capital.

Para acompanhar o movimento da produção dessas características, é possível observar os capitalistas financeiros apropriando-se de parte do lucro originado nos investimentos produtivos por meio da exploração da força de trabalho em escala global. Ou seja, quanto maior for o lucro do capital financeiro maior será a exploração dos trabalhadores na esfera da produção, pois o capitalista buscará recompensar suas perdas com o pagamento de juros através da redução dos salários dos trabalhadores e da intensificação do trabalho (CHESNAIS, 1996). Logo, as políticas neoliberais aprofundaram o processo de captura do Estado brasileiro pela burguesia financeira que organizavam suas demandas junto ao Estado por meio dos seus órgãos associativos de classe, como considera Minella (1997).

Cumprir notar que a análise realizada para fins desta tarefa ocupa-se dos períodos entre 2007 a 2019. Estes períodos caracterizam-se pela passagem do burocrata Arnaldo Barbosa de Lima Júnior, servidor de carreira analista técnico de políticas sociais, pelos governos Lula, Dilma, Temer e Bolsonaro, o qual transitou entre os Ministérios da Fazenda, do Planejamento, Orçamento e Gestão e da Educação nos respectivos governos. De acordo com Pires (2012) fazem parte da burocracia de médio escalão os gerentes, dirigentes, supervisores e agentes encarregados de operacionalizar as estratégias que o alto escalão da burocracia formula. Trata-se, portanto de um conjunto central de atores nos processos de implementação de políticas públicas, uma vez que os burocratas de médio escalão [...] designam uma posição intermediária entre o topo e a base (PIRES, 2012, p.4).

2 AS CONTRARREFORMAS GOVERNAMENTAIS E A EXPROPRIAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA

Para os fins desse trabalho, consideramos que os burocratas de médio escalão, que trabalham na força tarefa de implementar políticas públicas ao participarem do processo decisório, também aportam recursos políticos tais como a articulação de ideias, conflitos de interesses, além do saber técnico necessários para a formulação dessas políticas.

Cabe uma pergunta: as nomeações dos burocratas teriam caráter político ou seriam baseados exclusivamente na competência técnica? Loureiro e Abrucio (1998)¹ demonstram que a nomeação dos funcionários procura confluir os fatores técnicos e políticos. Eles, portanto, adotam o conceito *policy maker*, o responsável pela estratégia e formulação da política governamental (OLIVIERI, 2007).

O estudo realizado por Olivieri (2007) sobre a nomeação dos diretores do BACEN demonstrou que os *policy makers*, responsáveis pela estratégia e formulação da política

¹ Os autores analisaram os critérios de nomeação dos ministros dos governos José Sarney, Fernando Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso. Os pesquisadores definiram seis critérios para a escolha dos ministros: pessoal, técnico, partidário, federativo, de imagem e de grupos de interesse. As principais conclusões foram que não houve nomeações puramente técnica e tampouco critérios clientelista. Na verdade, o Presidente da República ao nomear um ministro, procura alguém que atenda os dois critérios político e confiança (OLIVIERI, 2007).

governamental, são tanto burocratas e/ou profissionais vindos de outros lugares. No entanto, a principal característica destes profissionais não se limita apenas a qualidade técnica, mas, sobretudo ao grau de inserção na rede e o hibridismo de suas carreiras. Por conseguinte, os cargos destinados aos *policymakers* são a Presidência e as diretorias diretamente ligadas à formulação da política macroeconômica. Os profissionais com perfil híbrido (burocratas ou profissionais vindos do mercado) têm como principal característica a passagem por instituições públicas e privadas: bancos públicos ou privados, instituições financeiras privadas, e mesmo órgãos do governo como as secretarias do Ministério da Fazenda ou empresas estatais, além das instituições de ensino superior em economia ou administração. Olivieri (2007, p. 156) observa que “somente os profissionais com perfil híbrido, que mesclam competências técnicas e políticas, sejam eles profissionais de fora ou burocratas, ocupam a Presidência e as diretorias de política macroeconômica”, ou seja, ocupam as posições de *policymaker*.

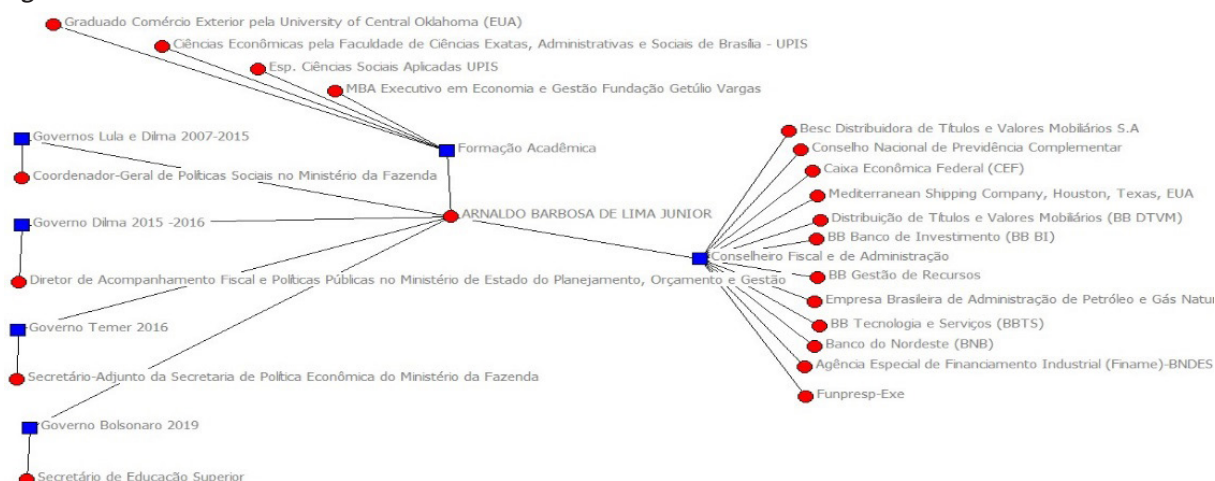
É possível para os *policymakers* equilibrarem o poder das informações obtidas pela passagem tanto no mercado financeiro quanto na esfera pública? Olivieri (2007) atesta que a passagem pelos ministérios dá instrumentos importantes para o profissional do mercado. Pois, o profissional tem a oportunidade de conhecer o funcionamento do governo, além disso, ele passa a obter visibilidade por ter tido uma passagem pelo mercado financeiro. Isto gera um capital social muito forte frente aos meios de comunicação, uma vez que ele passa a ser identificado como uma *expertise* nos assuntos sobre política macroeconômica. Como avalia Olivieri (2007, p. 157):

este tipo de conhecimento é muito importante no mercado financeiro, cujo funcionamento gravita, muitas vezes, em torno das expectativas sobre as decisões do governo, e é especialmente valioso para os profissionais que se tornam consultores, vendendo conselhos a partir das avaliações das ações futuras das instituições governamentais.

No entanto, podemos aviltar a hipótese, seguindo a reflexão do economista François Chesnais (2001, p. 7), sobre a lógica da globalização da economia, por trás dessa expressão aparentemente neutra “esconde-se um modo específico de funcionamento e de dominação política e social do capitalismo”. Chesnais (2001) refere-se ao fato de que o comando do movimento da acumulação, na atualidade, encontra-se nas mãos das instituições integrantes do capital financeiro. Tais instituições, caracterizadas como rentistas, comandam a repartição da renda e o ritmo do investimento produtivo, conseqüentemente, o nível de emprego, por meio da posse de ativos patrimoniais e de diversos tipos de operações realizadas nos mercados financeiros.

No sociograma a seguir podemos observar as principais relações institucionais do burocrata de médio escalão Arnaldo Barbosa de Lima Júnior entre os anos 2007 a 2019. Durante seus percursos identificamos uma série de conexões entre as empresas públicas e privadas, entre elas financeiras e não-financeiras, ocupando o cargo ora como conselho fiscal ora como conselho administrativo, de forma concomitante aos cargos que ocupava nos ministérios pelos quais trabalhou.

Figura 1 O Movimento de Arnaldo Barbosa de Lima Júnior no seio estatal



Segundo Marques (2003, p. 153), a análise de redes sociais permite visualizar a reprodução dos padrões de relação dos indivíduos para tentar compreender sua influência sobre vários fenômenos sociais e políticos. Dessa forma, a metodologia de análise de redes sociais leva à reconstituição analítica destas redes, iluminando a sua influência sobre inúmeros processos. Assim, como vemos na rede constituída pelos tipos de relação que Arnaldo Barbosa de Lima Júnior estabelece com uma série de vínculos com importantes instituições nacionais e internacionais. Estes vínculos revelam parte da rede social na qual ele está inserido. Assim, através da tessitura representada pelo sociograma, podemos visualizar e observar o perfil do burocrata Arnaldo de Lima no seio do Estado e os movimentos de interesses de cada governo.

Não obstante sua importância para o entendimento das políticas públicas seguida pelos governos em questão tenciona lidar com as demais forças políticas relevantes do país.

Tabela 1 Os ministérios, cargos e políticas públicas de Arnaldo Barbosa de Lima Júnior

Governo	Ministério/Cargo	Políticas Públicas
Governo Temer 2016 - 2017	Ministério do Planejamento Desenvolvimento e Gestão – Dyogo Oliveira - Assessor Especial	- Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 287/2016, Reforma da Previdência - Proposta de Reforma do FIES
Governo Bolsonaro 2019	Ministério da Educação – Abraham Weintraub - Secretário da Secretaria de Educação Superior (Sesu) -	Apresenta o programa de reforma do ensino superior – Programa Future-se

A ofensiva neoliberal iniciada mundialmente nos anos 1970, em resposta à crise estrutural do capital, ressurgiu como podemos observar, com as propostas de contrarreformas da previdência e do ensino superior.

É diante deste cenário que segmentos de interesse do capital vêm-se inserindo nas orientações em relação à gestão das políticas públicas sociais e educacionais por meio de suas

organizações, as quais desenvolvem estratégias para se colocarem na arena política como agentes do poder econômico, mas também como sujeitos de políticas. Uma parceria construída historicamente que encontrou eco no contexto de crise estrutural do capital. De acordo com Mészáros (2009), a educação é radicalmente atingida pelos interesses do capital, cujos métodos impõem a necessidade de reformas via reformulação (permanente) de diretrizes e estratégias elaboradas por organismos internacionais em articulação com interesses internos aos países.

A historiadora Virgínia Fontes (2010) considera que é fundamental averiguar a íntima ligação entre as características socioeconômicas próprias dos momentos de máxima concentração do capital e a capilarização de suas bases sociais. Neste sentido, compreender a dinâmica capitalista de concentração de capitais permite averiguar novos e profundos processos de expropriação. Segundo Fontes (2010), a centralidade social da expropriação nas transformações econômicas e políticas surge como condição para a expansão do capitalismo contemporâneo. Neste sentido, as expropriações contemporâneas, como pondera Fontes (2010), incidem sobre as conquistas sociais, cuja forma mais visível e sensível, para fins deste trabalho, incide sobre a mercantilização e a privatização da educação, assim como as propostas de contrarreforma da previdência ao alijar no âmbito da reestruturação capitalista, nesta quadra histórica, a responsabilidade pública do Estado a segmentos da economia que se beneficiam com a acumulação do capital.

3 CONCLUSÕES

O presente estudo buscou explicar a presença dos burocratas de médio escalão no ciclo de políticas públicas, assim como sobre a agenda política da hegemonia financeira colocada em movimento nos últimos anos.

Utilizamos como metodologia a análise de redes que nos ajudou a visualizar o percurso do burocrata Arnaldo Barbosa de Lima Júnior dentro dos ministérios. Ficou evidente que cada deslocamento interministerial foi realizado para atender as exigências do capital financeiro no que diz respeito a expropriação de direitos sociais conseguidos pela classe trabalhadora através das propostas de contrarreformas da previdência e da privatização do ensino superior. Assim, os burocratas de médio escalão apresentam características importantes para conduzir a agenda política, pois são detentores de conhecimento técnico, possuem vínculos e focos de atuação complexos com instituições financeiras e dentro dos ministérios que envolvem a implementação de políticas públicas.

A partir das relações explicitadas acima, verificamos que a hegemonia do capital financeiro busca expropriar a classe trabalhadora dos direitos sociais outrora conquistados através da redução dos salários, intensificação do trabalho e privatização do ensino público.

REFERÊNCIAS

- CHESNAIS, F. **A Mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã, 1996.
- FONTES, Virgínia. **O Brasil e o Capital-imperialismo: teoria e história**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.
- KLIJN, E. **Redes de políticas públicas: una visión general**, 1998. Disponível em: <http://revista-redes.rediris.es/webredes/textos/Complex.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.
- LOUREIRO, M. R. Economistas e Elites dirigentes RBCS. **Rev. bras. Ci. Soc.** v.7 n.20 Rio de Janeiro out. 1992.
- _____. A participação dos economistas no governo. **Análise**, Porto Alegre v. 17 n. 2 p. 345-359 jul. / dez. 2006. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/face/ojs/index.php/face/article/view-File/314/251>>. Acesso em: 23dez 2010.
- LOUREIRO, M. R.; ABRUCIO, F. L. Política e burocracia no presidencialismo brasileiro: o papel do Ministério da Fazenda no primeiro governo Fernando Henrique Cardoso. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 14, n. 41, p. 69-89, Oct. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091999000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 set. 2019.
- MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo, Boitempo, 2009.
- MINELLA, A., C. Análise de redes sociais, classes sociais e marxismo. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v.28, n.83, p.185-194, Oct. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010269092013000300012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 1 Sept. 2019.
- MINELLA, A., C. Elites financeiras, sistema financeiro e governo FHC. In: OURIQUES, N. D.; RAMPINELLI, W. J. (Orgs.). **No fio da navalha**. Crítica das reformas neoliberais de FHC. São Paulo: Xamã, 1997.
- MARQUES, Eduardo Carlos. Redes sociais e instituições na construção do Estado e da sua permeabilidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 14, n. 41, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v14n41/1751.pdf>. Acesso em: 25 Ago. 2019.
- OLIVIERI, C. Política, burocracia e redes sociais: as nomeações para o alto escalão do Banco Central do Brasil. **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba, n. 29, p. 147-168, Nov. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782007000200011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 set. 2019.
- PIRES, R. Burocracias, gerentes e suas “histórias de implementação”: narrativas do sucesso e fracasso de programas federais. In: FARIA, C. A. P. (Org.). **Implementação de Políticas Públicas: teoria e prática**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2012. p.182-220.

AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO PARTICIPATIVO: ARTICULAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

Marinalva Pereira dos Santos
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)
marinalva.pereira@unemat.br

Silvana Mara Lente
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)
silvana.lente@unemat.br

Vania de Oliveira Silva
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)
vaniaolivers@unemat.br

Financiamento: Sem financiamento

Resumo: O objetivo do presente artigo é demonstrar a articulação entre a Autoavaliação Institucional (AAI) e o Planejamento Estratégico Participativo (PEP) na construção do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Para tanto se desenvolveu um estudo qualitativo descritivo tendo como fonte de pesquisa bases secundárias, onde os resultados foram apresentados por categorias. Os resultados apontaram que a instituição de educação superior pensando no seu processo evolutivo e de consolidação primou por desenvolver o PEP que somado a AAI resultou na base diagnóstica e estratégica para a elaboração do PDI. O estudo não esgota as entrelinhas desta inovação na gestão universitária, mais aponta uma possibilidade de construção de um plano de desenvolvimento coeso e responsável, demonstrando a participação e o interesse de toda comunidade acadêmica.

Palavras-chave: AAI. PEP. PDI.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo demonstrar a articulação entre a Autoavaliação Institucional (AAI) e o Planejamento Estratégico Participativo (PEP) na construção do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) a partir da experiência vivenciada na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

Cabe contextualizar que a UNEMAT, segundo Silva (2012, p. 20) “[...] desde sua gênese tem criado estratégias que buscam práticas inovadoras, de acordo com anseios da comunidade” e exigências legais. E, hoje compreende uma instituição pública “com capacidade de representação sociocultural, intelectual e científica, fundamental para o desenvolvimento regional, na perspectiva

da construção de uma sociedade mais solidária e sustentável, tendo como eixos norteadores a inclusão social e o desenvolvimento sustentável de Mato Grosso (UNEMAT, 2010, p.23).

Tratar sobre a construção do PDI a partir da interação entre a AAI e PEP corresponde a compreender o quanto esta nova instituição de educação superior tem primado pela busca estratégica para o alcance de sua missão, de seus valores com foco na visão estabelecida.

Neste contexto, este artigo tem caráter qualitativo descritivo, tendo como fonte de coleta de dados três estudos cujos objetos correspondem diretamente a gestão universitária da Universidade. Sendo que a sistematização dos dados se deu a partir das categorias: processo de autoavaliação, planejamento estratégico e construção do plano de desenvolvimento.

O estudo é relevante quando abrange um tema atual e necessário no contexto universitário hodierno. São constantes as buscas por alternativas estratégicas para que a universidade alcance seu objetivo e suas metas propostas em prol do tripé que lhe é exigido: o ensino, a pesquisa e a extensão.

2 APORTES TEÓRICOS

A autoavaliação se apresenta como um meio na transformação das Instituições de Ensino Superior e uma aliada na reconstrução de um novo cenário para a educação superior no País. Neste contexto, Dias Sobrinho (1997, p. 73) propõe que avaliar uma instituição de ensino é “compreender as suas finalidades, os projetos, a missão, o clima, as pessoas, as relações sociais, a dinâmica dos trabalhos, a disposição em geral, os grupos dominantes e as minorias, os anseios, os conflitos, os valores, as crenças, os princípios, a cultura”.

Como já observado a autoavaliação constitui *lócus* para a elaboração de diagnósticos que possibilitem a análise do desempenho global da Instituição no que tange aos objetivos e fatores relacionados aos aspectos; social, econômico, político, cultural e ético. Fornecendo subsídios para a melhoria e aperfeiçoamento da qualidade e fortalecimento da Instituição.

A partir deste caráter diagnóstico e formativo de autoconhecimento da instituição, e é possível promover uma revisão das prioridades estabelecidas no PDI e o comprometimento de toda a comunidade acadêmica na construção de novas alternativas e práticas institucionais, alcançando assim uma gestão de qualidade.

Por outro lado, a prática do Planejamento Participativo pressupõe a participação, que de acordo com Demo (1988, p. 67) “deve levar ao fenômeno da autopromoção, entendida como uma política social centrada nos próprios interessados que passam a autogerir ou co-gerir a satisfação de suas necessidades.”

O Planejamento Participativo foi desenvolvido para instituições, grupos e movimentos que não têm como primeira tarefa ou missão aumentar o lucro, competir e sobreviver, mas contribuir para construção da realidade social. Tais entidades, incluindo aqui nas universidades. A caracterização

do Planejamento participativo, firmam sua posição no contexto das atuais universidades de planejamento e complementar as necessidades pelas as quais o planejamento foi desenvolvido.

Segundo Gandin (2000) o século XXI se apresenta com o poder distribuído e não mais concentrado nas mãos de alguns, sejam pessoas, governos ou instituições. Apontando uma época em que se reconhecia uma cosmovisão pronta e determinada, um tempo em que é preciso construir a cada momento uma visão holística; mais ainda, firma-se a convicção de que não são só os poderosos tem capacidades de descobrir caminhos; todos temos esta sabedoria e este direito não pode ser subtraído das pessoas.

Portanto, o desafio para as universidades (PEP, 2016) “é como dar conta de sua pertinência local, da promoção dos interesses, necessidades, carências e especificidades da comunidade à qual pertence e, ao mesmo tempo, responder às dimensões e exigências mais amplas do mundo globalizado”. Essa e tantas outras questões precisam ser enfrentadas abertas e criticamente pela universidade.

Kotler (1992, p.63), “afirma que a estratégia corresponde à capacidade de se trabalhar contínua e sistematicamente o ajustamento da instituição as condições ambientais que se encontra em constantes mudanças, tendo sempre em mente a visão de futuro”. Planejamento é uma formulação sistematizada de objetivos e ações alternativas, que ao final a escolha se dava sobre a melhor ação, que visam alcançar os objetivos anteriormente estabelecidos.

Ambas as ferramentas de gestão; a autoavaliação institucional e o planejamento estratégico representam uma articulação elementar para a construção do Plano de Desenvolvimento Institucional. Neste contexto, passa-se a discorrer sobre o PDI, instrumento de gestão que segundo Nicoletti (2015) visa o redimensionamento das ações institucionais, elencadas tanto nas avaliações externas como interna, com destaque a última por ser um retrato da IES desenhado pela comunidade acadêmica nas suas várias dimensões.

Vale destacar que o PDI dentro segundo Kotler (1992) citado por Balzan; Dias Sobrinho (2000, p. 5) é um processo de gestão que visa o alinhamento entre “[...] os objetivos, os recursos organizacionais, as mudanças e oportunidades do ambiente, de modo que o seu principal objetivo pode ser resumido em orientar e reorientar a administração em torno da eficiência, da obtenção de resultados e crescimento satisfatório”.

Segundo Silva e colaboradores (2013, p. 275) o PDI surge “[...] quando o SINAES, Brasil (2004b) torna obrigatória a prática do Plano de Desenvolvimento Institucional para que as instituições de educação superior possam ser avaliadas em qualquer etapa de sua existência”. Embora já tenha sido instituído desde 2002, por força de lei, como pré-requisito para o credenciamento da IES.

2.1 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A História da Avaliação Institucional na UNEMAT inicia com a adesão voluntária em 1994 ao PAIUB, e com a institucionalização em 1995 onde o “MEC destinou recursos financeiros para

a universidade”. O que resultou na criação do Programa de Avaliação Institucional da UNEMAT (PAIUNEMAT), que segundo Nicoletti (2015) durante 10 anos (1994-2004) atuou de maneira a implantar e efetivar a política avaliativa na instituição com o desenvolvimento das etapas: I “Sensibilização e socialização” (1996), I Fórum de Avaliação Institucional (1997), Etapa II – Diagnóstico, Implantação do Provão (1998), II Seminário de AI da UNEMAT (1999) e III Seminário de AI (2001) com a publicação do 1º Relatório Síntese de AAI da UNEMAT a partir dos dados levantados em 1999 a 2001.

Silva (2015, p. 51) registra que “a partir de 2002 inicia-se um novo período na UNEMAT, sendo que esta marca uma nova história no processo avaliativo. Aqui, já tendo a avaliação institucional como marco norteador das políticas instituídas no contexto institucional”.

Em 2003, a recente Coordenadoria de Avaliação Institucional (COAVI) elabora a nova proposta com base no roteiro de Autoavaliação publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e aqui, segundo Nicoletti (2015) houve o início da atualização de meios eletrônicos para a fase diagnóstica. O que contribuiu sobremaneira para o processo dado a sua característica *multicampi*. A qual demandou, segundo Silva (2015) a criação de uma comissão de avaliação em cada campus composta por representantes da comunidade acadêmica (discente, docente e técnico).

Neste período foi elaborado e validado o 1º PDI da UNEMAT (2004-2007) com base no Relatório de AI de 2002. Nicoletti (2015, p. 61) aponta que “a universidade por ser nova e por estar galgando tímidos passos quanto a avaliação alguns entraves ocorreram para o cumprimento na íntegra do proposto pelo PAIUB”. Vale lembrar que em 2004 já se instituía a nova política do SINAES no Brasil enquanto que a UNEMAT apresentava seu primeiro PDI nos moldes ainda do PAIUB.

No período de 2005 a 2007, Silva (2015, p. 53) esclarece que foi produzido e apresentado o II Relatório de Avaliação Institucional (2005) e o III Relatório de Avaliação Institucional (2007) os quais subsidiaram a elaboração do PDI 2008-2014.

Acrescenta Silva (2015, p. 53) que a “partir de 2009, a UNEMAT se propõe a revisão do seu Projeto de Avaliação Institucional, adequando-o às diretrizes do SINAES, na perspectiva de incorporar às ações de autoavaliação institucional todas as dimensões indicadas na legislação específica”.

O PDI (2008-2014) foi prorrogado pela atual gestão até dezembro do corrente ano. Registra-se que no ano de 2015 iniciou a construção do Planejamento Estratégico Participativo com encerramento do processo de construção nos meados de 2016 e a propositura de planejamento de cada campus a partir do Mapeamento das Iniciativas Transformadoras (MIT) validadas pela comunidade acadêmica. Assim, se conclui que no período de 2002 a 2010 a avaliação institucional foi o ponto de partida para o planejamento institucional.

Em 2015 a atual gestora da UNEMAT em conjunto dos os órgãos superiores deliberaram a realização do Planejamento Estratégico Participativo (PEP), seguindo os tramites conforme previsto no projeto de execução, atuando com uma consultoria externa e as decisões internas.

Seis etapas foram desenvolvidas para se definir desde a nova missão, visão e valores institucionais. Seguido do levantamento diagnóstico dos treze (13) *campi* da instituição sendo aplicada a metodologia da ferramenta de análise SWOT para construção de um mapa situacional. Os resultados possibilitaram a definição de questões estratégicas, objetivos e estratégias com vista a atingir o cumprimento da missão e o alcance da visão.

Com a finalização do processo de elaboração do plano estratégico foi desmembrado um plano em nível tático para todas as áreas da organização. Após o desmembramento dos planos gerais em planos setoriais e desses em planos operacionais, foi o momento de colocar o documento em prática. Nesta etapa a UNEMAT utilizou a matriz do tipo 5W2H que auxilia na estruturação do plano e deixa claro: o que será feito, quem irá fazer, quando deve ser feito, onde deve ser feito, porque fazer, qual método a utilizar para implementar o plano e quando custa.

Sabe-se que o planejamento estratégico possibilitou a definição de uma direção única, transformando uma postura reativa em proativa e inovadora, que orienta e agiliza o processo decisório na medida em que sistematiza parâmetros e informações para o realinhamento do perfil futuro da Universidade.

No tocante a construção do PDI-UNEMAT 2017-2021 tem-se que:

Como parte da metodologia adotada para elaboração do PDI, os câmpus foram instados a avaliar a Universidade como um todo em seus pontos fortes e fracos, em termos de Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão através da elaboração do Planejamento Estratégico Participativo – PEP Unemat, iniciado em 2015, e, a partir dessa análise, delinear seus objetivos para os próximos 10 (dez) anos (UNEMAT, 2017, p. 1).

Como destacado, o PDI está fundamentado no PEP Unemat 2015-2025 sendo um plano em execução que logo se aproxima de uma avaliação parcial para então conceber os efeitos de sua construção a partir de dois instrumentos: Avaliação Institucional e PEP.

Acredita a gestão à época que o atual PDI da Unemat “[...] redefine metas, estabelece novos mecanismos de atuação e reorganiza as ações no sentido de impulsionar o desenvolvimento da Unemat, ampliando suas formas de atuação”.

Certo é que o planejamento universitário requer um estudo minucioso do diagnóstico levantado para que seja possível a propositura de objetivos e metas a serem desenvolvidas em prol de uma universidade consolidada e responsável socialmente.

3 CONCLUSÕES

Conclui-se que a preocupação e o interesse institucional em elaborar um plano de desenvolvimento institucional voltado à realidade situacional e a visão estratégica representativa da comunidade universitária, levou a instituição em estudo propor a elaboração do Planejamento Estratégico Participativo para que somado aos resultados da autoavaliação institucional

oportunizasse a construção de um plano coeso e diretamente ligado aos interesses institucionais para os próximos anos.

REFERÊNCIAS

BALZAN, N.C.; DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação institucional: teoria e experiência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. MEC. Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004b. **Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Brasília, 2004. Disponível em: www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/266. Acesso em 10 de Maio de 2016.

BRASIL. UNEMAT. **Estatuto da Universidade do Estado de Mato Grosso**. Resolução nº 01/2010-CONSUNI. Disponível em: www.portal.unemat.br/legislações. Acesso em fevereiro de 2016.

DEMO, P. **Política social, educação e cidadania**. Petrópolis: Vozes, 1998.

DIAS SOBRINHO, J. AVALIAÇÃO E TRANSFORMAÇÕES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA (1995-2009): DO PROVÃO AO SINAES. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar/2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n1a11.pdf>. Acesso em 23 de maio de 2016.

GANDIN, D. A Posição do Planejamento Participativo entre as Ferramentas de Intervenção na Realidade. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, p. 81-95, jan./jun. 2000.

KOTLER, P. **Administração de marketing: análise, planejamento, implementação e controle**. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1992.

MATO GROSSO. **Resolução nº 048/2016 - CONSUNI**. Disponível em: <http://portal.unemat.br/media/files/Resolucao_048_2016_CONSUNI_PEP_2015_2025.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2017.

NICOLETTI, G.T. **Autoavaliação como Garantia do Desenvolvimento Institucional no Contexto da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), no Período de 2005 a 2011**. [Dissertação] Belo Horizonte: FEAD – Centro de Gestão Empreendedora, 2015.

SILVA, C.M.; GOULART, E.E. A função da comunicação na autoavaliação das Instituições de Ensino Superior do ABC Paulista. **Educ. rev.**, 2013, n.47, pp.231-247. ISSN 0104-4060. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n47/12.pdf>. Acesso em 10 de junho de 2016.

SILVA, M.N. **Autoavaliação Institucional: estudo de caso no campus da Unemat de Nova Xavantina-MT, no ano de 2014**. [Dissertação] Belo Horizonte: FEAD, 2015.

SILVA, V.O. **A avaliação dos gestores quanto à atuação do controle interno na Universidade do Estado de Mato Grosso no exercício 2011.** [Dissertação]. FEAD. Belo Horizonte, 2012.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO (UNEMAT). **Plano de Desenvolvimento institucional PDI-2008/2014.** Disponível em: <http://www.unemat.br/prpti/pdi/docs/pdi/PDI_2008-2014.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2017.

CONJUNTURAS E CONTEXTOS COMO PRODUTORES DE CURRÍCULO NO ENSINO SUPERIOR

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

Sidinei Cruz Sobrinho
Universidade de Passo Fundo (UPF);
Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSUL)
sidineisobrinho@hotmail.com

Financiamento: CNPq

Resumo: O texto infere que conjunturas econômicas e sociais, e o contexto dos sistemas de ensino, influenciam diretamente na materialização de currículos no ensino superior. Para comprovar tal inferência, problematiza aspectos conjunturais e estruturais neste nível, cotejados por legislações e pesquisa bibliográfica. Utiliza metodologia analítico-reconstrutiva, com descrição, categorização, exame e reconstrução de argumentos. Conclui que marcas conjunturais e contextuais tem o condão de alterar – por vezes acima de questões pedagógicas – os currículos do ensino superior.

Palavras-chave: Currículo. Ensino superior. Políticas educacionais.

1 INTRODUÇÃO

O tema que norteia o presente estudo investiga como que as conjunturas e os contextos nos quais são motivadas e elaboradas as políticas públicas educacionais, acabam por produzir o currículo no Ensino Superior. Assim, tem-se o objetivo de demonstrar como essa influência conjuntural se delinea nos próprios textos legais, como LDB e outros, que condicionam a organização curricular aos interesses imediatos de cada contexto. Para isso, apoiar-se-á na metodologia analítico-reconstrutiva, com descrição, categorização, exame e reconstrução de argumentos. Desse modo, a conclusão confirmará a hipótese principal de estudo, segundo a qual a produção do currículo no ensino superior, muitas vezes, é marcada mais pela influência externa da intencionalidade econômica, social e cultural da política imposta na legislação que sob o caráter pedagógico propriamente dito.

2 DESENVOLVIMENTO

Conjunturas econômicas e sociais, bem como o contexto dos sistemas de ensino influenciam diretamente na produção de políticas públicas e, portanto, na materialização de currículos na graduação. Em termos de conjunturas econômicas e sociais, podemos vivenciar em tempos instáveis, retração ou mesmo fechamento de cursos; diminuição do tempo de conclusão

e aligeiramento da certificação; dinâmicas curriculares diferenciadas, com flexibilizações e mesmo exclusão de disciplinas (por exemplo o Estudo de Problemas Brasileiros, disciplina circunscrita ao Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969 e que foi, com a mudança de conjuntura, excluída dos currículos da graduação); bem como a utilização de inovações, aportes e tecnologias até então pouco usuais em instituições presenciais (como a opção pela semi-presencialidade e a intensificação do uso de EAD)

No que concerne ao contexto dos sistemas de ensino, é importante lembrar que o Ensino Superior é um dos níveis da educação escolar brasileira (Artigo 21 da LDB), com a responsabilidade direta sobre sua regulamentação a cargo da União (artigo 9º da mesma LDB 9.394/1996).

Estamos vivendo um cenário volátil, carregado por uma dinâmica própria e com constantes mudanças conjunturais, especialmente no âmbito do financiamento da educação e das tendências de incorporação dos egressos ao mundo do trabalho, onde também há uma sobreposição entre políticas de governo e políticas de estado, de caráter plurigestional. Ambas restam por moldar os currículos na graduação, seja por ditar tendências de adaptação ao mundo do trabalho (como no caso das políticas de governo), seja por representarem diretrizes previstas em mecanismos jurídico-normativos (no caso de políticas de estado).

De tal modo, “... o traço mais característico de uma política pública diz respeito ao debate e a disputa sobre a organização da sociedade, pelo que se traduz sua dimensão teleológico-normativa” (GOMES, 2011, p. 22). Disto resulta, que toda política pública voltada ao Ensino Superior incidirá sobre os discursos produzidos acerca do referido nível de ensino, bem como sobre as práticas sociais desenvolvidas em tal espaço, como os currículos da graduação.

Somos, como Instituições de Ensino Superior, diretamente afetados por documentos jurídicos, especialmente os que decorrem de legislações reguladoras, como a LDB e o Plano Nacional de Educação.

A LDB distribui incumbências em relação aos níveis da educação escolar no Brasil, sendo que art. 9º A União incumbir-se-á de:

[...] VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;
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 (BRASIL, 1996).

Portanto, as políticas de estado via determinações do MEC ou resoluções do Conselho Nacional de Educação, tem interferência direta nos currículos.

Assim, a medida em que o Conselho Nacional de Educação vai regulamentando as Diretrizes curriculares para os cursos de graduação, temos a parametrização de referenciais para os currículos do ensino superior.

Outro exemplo da mesma lógica de regulamentação da União, é a Lei nº 10.861 de 2004, que instituiu o SINAES Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, delimitando a forma de controle e regulação da Educação Superior pelo poder público. O SINAES representa um sistema integrador, que garante informações e análises da totalidade da educação superior. O SINAES permite, assim, que políticas educativas sejam instaladas tanto em nível nacional pelos órgãos pertinentes quanto em âmbito institucional, articuladas pelas IES.

Distinto exemplo ainda, mais recente, trata-se da RESOLUÇÃO Nº 7, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018, que Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, prevendo a curricularização da extensão, regulamentando a estratégia 12.7 do PNE (política de Estado)

12.7) assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social (BRASIL, 2014).

Toda política pública no campo da educação, quando direcionada ao ensino superior, resta por evidenciar, em maior ou menor grau “[...] mudanças nos currículos, nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de formação, na gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais, nas configurações do sistema educativo, nas políticas e prioridades da pesquisa, nas noções de pertinência e responsabilidade social” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 195).

Exemplo concreto e atual da influência do contexto econômico, diretamente sobre a criação de políticas educacionais que irão influenciar na organização curricular, na gestão, na pesquisa e extensão do Ensino Superior, nesse caso, principalmente das IES públicas, é o projeto “Future-se”, lançado pelo MEC em julho de 2019. De acordo com esse projeto, em linhas gerais, percebe-se, claramente, a abertura da gestão pública do ensino superior para a iniciativa privada uma vez que a gestão da IES que aderir ao projeto se dará quase que exclusivamente por Organização Social (OS). Além disso, a proposta está pautada exclusivamente sob a égide da financeirização da educação sob o eixo da gestão, governança e empreendedorismo. Assim, sob o discurso de proporcionar maior autonomia financeira aos Institutos e Universidades Federais, a política em curso direciona, principalmente os projetos de pesquisa, inovação e internacionalização, aos interesses neoliberais do mercado investidor. A influência na produção do currículo fica, nesse caso, ainda mais clara quando se constata, explicitamente no “Future-se”, a proposta de “facilitar o acesso e a promoção de disciplinas em plataformas online.” (MEC, 2019. Online).

O grande desafio, portanto, consiste na construção de estratégias que possibilitem a retomada do protagonismo da dimensão pedagógica e da formação integral para além da formação direcionada apenas aos interesses econômicos conforme a maleabilidade desse contexto. Ao contrário, a educação enquanto direito social, afasta-se cada vez mais dessa dimensão uma vez que os currículos passam a ser organizados senão apenas, mas com maior ênfase, de acordo com os processos conjunturais das políticas públicas educacionais que se adequam ao discurso neoliberal e,

cada vez menos, à formação que visa o pleno desenvolvimento da pessoa humana, o exercício para a cidadania e a preparação para o trabalho, como preconiza da Magna Carta (BRASIL, 1988, Art. 205).

3 CONCLUSÕES

À guisa de conclusão, é possível inferir que, ao analisar os dispositivos legais sobre a educação superior no Brasil, percebemos que, na maioria deles, o legislador sempre se preocupa em direcionar, pela imposição jurídica, a organização curricular do Ensino Superior para o atendimento da política proposta. Esta, com frequência mais voltada para os interesses econômicos e sob a influência do controle gerencial na educação que para a construção do currículo conforme a dimensão dos processos pedagógicos em si. Nesse sentido, em políticas de regulamentação do ensino superior, como a presente no SINAES, percebe-se, explicitamente, o condicionamento da construção curricular do ensino superior para atendimento aos parâmetros de controle e eficiência dispostos neste regulamento. Assim, é urgente aprofundar a discussão em busca de alternativas viáveis e consistentes para superação dessa subordinação curricular do ensino superior às contingências conjunturais econômicas e sociais que influenciam, por outros interesses, a construção curricular.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm > Acesso em: 02 de setembro de 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei 9.394**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. **Future-se**. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=78351>. Acesso em 01 de setembro de 2019.

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

GOMES, A. M. **Políticas públicas, discurso e educação**. In. Políticas pública e gestão da educação. Mercado das Letras, Campinas, 2011.

REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA: TEORIA DA REPRODUÇÃO E DISPOSITIVO DE CONTROLE – DIÁLOGO (IM) PERTINENTE?

Cristiane Maria Oliveira Mendonça
Centro Universitário da Grande Fortaleza (UniGrande)
cris.adm.ufc@gmail.com

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

Sabrina Zientarski de Bragança
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Sabrina_educampo@hotmail.com

Financiamento: Sem financiamento

Resumo: Este ensaio aborda a regulação a partir do uso dos dispositivos – vigilância, controle e *dressage* – em diálogo com a noção de reprodução no ambiente universitário. Amparado no método dialético realiza-se uma reflexão filosófica tendo Althusser e Foucault como aportes teóricos. Como conclusão tem-se que a gestão universitária e a prática docente encontram-se vinculadas aos dispositivos e mecanismos de reprodução que exercem controle social por meio da regulação.

Palavras-chave: Regulação. Ensino Superior. Dispositivo. Reprodução.

1 INTRODUÇÃO

O conceito de regulação (*régulation*), primordialmente ligado a metáfora tecnológica, deriva do campo da relojoaria (reguladores – *régulateur*), no século XVIII, sendo de difícil sistematização. Sua gênese está relacionada a detecção e reparação de desvios, ligando-se a ideia de mecanismo mantenedor de ambientes equilibrados ou conjunto de ajustamentos, condutor dos processos de adaptação. (OLIVEIRA, 2014).

Sua definição tem variado de autores e áreas de estudo tendo assumido ao longo de seu desenvolvimento categorial – “conceituação progressiva” (CANGUILHEM, 1977) – um forte caráter polissêmico, estando entrelaçado: aos princípios da mecânica (controle – relacionado a detecção e reparação de desvios); da biologia (homeostase – compensação de desequilíbrio e interação, incorporando as ideias de conservação e de adaptação); do direito (restrição e disciplinamento – normas de conduta e instrumento de coação); da economia (autorregulação – correção de falhas); e, das ciências políticas (ideia de poder e dominação).

No campo educacional a regulação está ligada aos mecanismos de controle social, sob a orquestração neoliberal, ligada aos princípios da *indústria educativa* – tecnificação, racionalização e ideologização – (MOEGLIN, 2010). Em simbiose com as formas de gestão hiperburocrática (LIMA, 2013), organização (produtiva) educacional identificada com a intensificação da burocracia, tem imposto a educação modelos de regulação com forte viés gerencialista, ou como explicam Nardi, Almeida e Viana (2015, p. 10):

Na esteira dessas mudanças [lógica da prestação de contas, pautadas em resultados de testes padronizados e subordinação aos interesses do mercado e seus valores] sob o enfático discurso acerca da necessidade de redirecionamento das prioridades nas agendas políticas da educação, também se alteram modelos de regulação do Estado sobre os sistemas educativos, informados por medidas políticas e administrativas de perfil técnico, político, filosófico e cultural ou pedagógico, remetendo à ideia de descentralização, autonomia da escola, livre escolha da escola, reforço da avaliação e de prestação de contas entre outros (Barroso 2003).

As políticas de prestação de contas e avaliação conduzem as práticas de vigilância e controle do desempenho docente, criando espaços de gestão marcados pela ilusão democrática: os docentes são interpelados a comportamentos de aceitação, adequando suas ações (práticas de ensino, dos conteúdos curriculares e das formas de avaliação) ao atendimento das exigências quantificáveis (resultados mensuráveis) e utilitaristas do mercado.

Diante desse contexto, este ensaio, bibliográfico e amparado no materialismo dialético, trata da regulação na educação, mormente no ensino superior, tendo como baliza reflexões sobre o *dispositivo* (FOUCAULT, 1987)¹, instrumento de vigilância, controle e adestramento (*dressage*) da prática docente e pelo modelo gerencialista na universidade, que reproduz a lógica neoliberal – teoria da reprodução (ALTHUSSER, 1987).

2 REGULAÇÃO: DISPOSITIVO DE CONTROLE, VIGILÂNCIA E DRESSAGE

Para Foucault (2001, p. 299) o *dispositivo* é um conjunto heterogêneo que inclui os discursos, as instituições, regulamentos, leis, proposições morais etc., e “[...] um determinado discurso pode aparecer tanto como o programa de uma instituição, como ao contrário, como um elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda [...]” (p. 299). O *dispositivo* em Foucault designa os operadores materiais do poder, com suas técnicas, estratégias e mecanismos que impõe a submissão pelo uso das práticas de poder, manifestos principalmente nos mecanismos de dominação.

Segundo Agamben (2009, p. 15), Foucault, amparado em Hegel, constrói sua ideia de positividade (*positivité*) tendo-a como “[...] um obstáculo à liberdade do homem e, como tal, é condenável”. É nesta esteira que os sistemas educacionais e a gestão do ensino superior centrados

¹ Dialoga-se com Foucault de forma restrita, em virtude das divergências com o materialismo dialético.

na regulação sob a ótica gerencialista se enquadram. A regulação é objetivada como parte do *dispositivo* da gestão e da atividade docente, ou seja, ao mesmo tempo que atua como ferramenta de apoio pedagógico, oculta *dispositivos* de vigilância e controle institucional, gerando uma liberdade mitigada do docente.

Assim, o *dispositivo* de regulação ao mesmo tempo que possibilita o ordenamento do trabalho nos espaços educacionais, tornando a atividade docente transparente, torna-a controlável e vigilável. Com isto criam-se instrumentos de monitoramento disfarçados, como a gestão da informação: avaliação, prestação de contas, frequências e horários (início e fim) de execução das atividades (dados mensuráveis - quantofrenia). As atividades são alimentadas no sistema (portais) de informação, em tempo real, possibilitando saber o momento exato em que o docente fez a chamada, ou utilizou o sistema para a realização de uma atividade específica e quanto tempo consumiu para realizá-la.

Para Deleuze (2003, p. 236), “entramos nas sociedades de ‘controle’ que funcionam não mais pelo encarceramento, mas pelo controle contínuo e pela comunicação instantânea”. Isto produz nos ambientes universitários um trabalho controlado, voltado cada vez mais para o utilitarismo (mercado), relegando a formação humana a um plano secundário. Com isso realiza-se uma colonização do espaço educacional, marcado pela “volatilidade do modelo empresa” (p. 197), que submete o professor a um “dirigismo” (THERRIEN; CARVALHO, 2009, p. 136) que desvaloriza sua prática docente.

O que resulta na constituição de sociedades controladas, com atribuições específicas, ou seja, para cada tipo de sociedade corresponde um tipo de máquina: “as máquinas simples ou dinâmicas para as sociedades de soberania, as máquinas energéticas para as disciplinares, as cibernéticas e os computadores para as de controle” (p. 237).

Nessa sociedade opera-se tanto a vigilância como o controle: a vigilância, para Foucault (1987), a partir do panoptismo, se exercia de modo local; já o controle é global e se expande a céu aberto. O controle e a vigilância reforçam o concorrencialismo, além de alimentarem, segundo Mendonça Neto, Antunes e Vieira (2015), com base em Miller e Weckertt (2000, p. 258), os comportamentos exibicionistas (visibilidade), com forte teor de voyeurismo (observação do outro) e segredo (esconder o próprio trabalho). Estas práticas reverberam tanto na individualização entre os sujeitos, como em relações sociais de controle e vigilância panóptica – eu vigio-controlo e sou vigiado-controlado por alguém.

Nesse aspecto, o processo de *dressage* (adestramento) torna-se fundamental para a compreensão do dispositivo, uma vez que “[...] um poder que, no lugar de extorquir e retirar, tem como função maior adestrar” (FOUCAULT, 1987, p. 200), acaba por criar sujeitos assimilados, reforçando instituições reprodutoras do sistema hegemônico. Assim, “a função tripla do trabalho está sempre presente: função produtiva, função simbólica e função de adestramento ou disciplinar [...] o mais frequente é que os três componentes coabitem” (FOUCAULT, 2006, p. 224).

A função do *dressage* é eliminar o desvio (qualquer resistência ao controle), ser um antídoto contra o pensamento não pragmático, não utilitarista. Assim, se por um lado o *dispositivo* padroniza o comportamento do indivíduo, por outro lado, o controle e a vigilância possibilitam as formas de interação, o que redundando no desenvolvimento dos mecanismos de regulação (controle) universitário e reforçam a *reprodução* (ALTHUSSER, 1980) da lógica neoliberal.

3 A GUIA DE CONCLUSÃO: A REGULAÇÃO E A TEORIA DA REPRODUÇÃO

Segundo Althusser (1980, p. 78) a escola/universidade é o “[...] aparelho ideológico de Estado nº 1 [...]” uma vez que em seu interior, por horas e anos a fio, crianças, adolescentes e adultos estão submetidos a ordem ideológica hegemônica. Saviani (1995) concebeu o pensamento althusseriano como crítico-reprodutivista, pois, ao constatar o fato inequívoco da inter-relação entre escola-sociedade, e que a escola contribuía para a preservação de certas relações (condicionantes) econômicas e sociais, Althusser não apontou uma saída, ao contrário, reforçou a ideia de luta inglória a tentativa de mudança.

Althusser (2008, p. 42), busca explicar esse tensionamento afirmando que:

Toda formação social concreta depende de um modo de produção dominante. Isso implica imediatamente que, em toda formação social, exista mais de um modo de produção: pelo menos, dois e, por vezes, muito mais. No conjunto desses modos de produção, um deles é dito dominante e outros dominados. Os modos dominados são, sejam aqueles que subsistem do passado da antiga formação social, ou aquele que, eventualmente, está em vias de nascer no momento presente da formação social.

Nesta toada, evidencia-se que “Cada modo de produção, seja dominante ou dominado, possui, portanto, em sua unidade, suas Forças Produtivas e suas Relações de Produção” (ALTHUSSER, 2008, p. 43), ou, em outras palavras, cada sistema possui suas Forças de Reprodução, desenvolvendo-se um Aparelho Ideológico de Estado [AIE]: “[...] um sistema de instituições, organizações e práticas correspondentes, definidas [que dá suporte a preservação da ordem hegemônica ditada pelo Estado].” (p. 104).

Ao se problematiza o pensamento althusseriano, considerando a teoria do Aparelho de Estado (força e dominação) e AIE (perpetuação ideológica - a reprodução capitalista), em torno da reprodução, Saes (2013, p. 283) questiona: “[...] as regras institucionais orientam de fato a prática dos agentes do sistema escolar? Ou a proclamação formal dessas regras pela escola destina-se, fundamentalmente, a ocultar os móveis reais da prática escolar, no seu conjunto?”

Saes (2013, p. 285) pondera que “dada a ‘inorganicidade’ (Gramsci) das práticas em questão, a ideologia dominante, ainda que presente na esfera mental dos agentes, não prescreve um curso específico para a ação. Nesse caso, abre-se certa margem de liberdade ideológica para as práticas sociais [...]”. Semelhantemente, sem negar a importância dos AIE, a *Teoria da Regulação*

(influenciada pelo pensamento althusseriano) afirma a história como resultado da ação de sujeitos reais que realizam atividades objetivadas nas estruturas herdadas. Com isso, rejeitam a ideia da predominância inescapável da estrutura sobre os sujeitos.

Mas, a reflexão sobre a regulação enquanto um *dispositivo* e mecanismo de *reprodução*, desenvolvida neste ensaio, suscita o debate da razão pela qual as Instituições de Ensino Superior vêm sendo esvaziadas de sua característica secular, espaço de formação humana, ou seja, instituições sociais para se converterem em espaços disseminadores de um conhecimento instrumentalizado.

Embora a teoria althusseriana sofra restrições, em virtude da historicidade dos sujeitos e sua “liberdade” subjetiva (a qual as organizações buscam capturar), o avanço das práticas educativas, segundo parâmetros gerencialistas (eficiência, eficácia, produtividade etc.), entrelaçados aos dispositivos de vigilância e controle, vêm resultando no desenvolvimento de uma *indústria educativa* no âmbito do ensino superior que tem expandido a gestão por resultados.

A atividade docente e a gestão universitária têm estado reféns do produtivismo acadêmico, adequado aos desejos ou interesses do mercado e medido pelo cumprimento de tarefas, obediência às receitas (pedagógicas) prontas e que impõe uma sobreposição das questões burocráticas ao trabalho docente – gera-se uma colonização administrativa do trabalho dos professores, ou seja, opera-se um gerencialismo educacional que impinge ao professor uma *performance* a ser alcançada.

Assim, a regulação, subsumida à lógica neoliberal, tem resultado no âmbito do ensino superior na reprodução de modelos de gestão e ensino marcados pelo controle, vigilância e *dressage*, impondo às universidades uma função utilitarista (em prol do mercado) e concorrencialista, reforçada pela competitividade e pelas práticas de prestação de contas e avaliação (resultados quantificáveis).

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. O que é o *contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.

CANGUILHEM, G. A formação do conceito de regulação biológica nos séculos XVIII e XIX. In: _____. *Ideologia e racionalidade nas ciências da vida*. Lisboa: Edições 70, p.73-89, 1977.

DELEUZE, Gilles. *Pourparlers 1972 – 1990*. Paris: Les Éditions Minuit, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 22 ed. S.P.: Paz e Terra, 2006.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, Vozes, 1987.

LIMA, Licínio C. Universidade gestonária: hibridismo institucional e adaptação ao ambiente competitivo. In: CHAVES, V. J.; SILVA JUNIOR, J. dos R.; CATANI, A. M. (Orgs.). *A universidade brasileira e o PNE: instrumentalização e mercantilização educacionais*. S.P.: Xamã, 2013. p. 59-84.

MENDONÇA NETO, O. R. de; ANTUNES, M. T. P.; VIEIRA, A. M. Controle do trabalho docente: provocações foucaultianas para análise da gestão universitária. **Avaliação (Campinas)** [online]. v. 20, n. 3, p. 665-683, 2015.

MOEGLIN, Pierre. **Les industries éducatives**. Paris: Presses Universitaires de France, 2010.

OLIVEIRA, R. R. de. *Dos conceitos de regulação às suas possibilidades*. **Saude soc.** [online]. v. 23, n. 4, p.1198-1208, 2014.

SAES, D. O lugar dos conceitos de estrutura e instituição na pesquisa em educação. In: **Cadernos Ceru**. S.P.: v. 23. n. 1. 2013. p. 281-296.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 30 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

THERRIEN, J.; CARVALHO, A. O professor no trabalho: epistemologia da prática e ação / cognição situada - elementos para a análise da práxis pedagógica. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, p. 129-147, 2009.

CAMINHOS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: CIÊNCIA E DIÁLOGOS

Allana Carla Cavanhi
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
allanacavanhi@hotmail.com

Carine Marcon
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
carii.marcon@gmail.com

Thiago Ingrassia Pereira
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
thiago.ingrassia@uffs.edu.br

Financiamento: CAPES

Resumo: Este trabalho tem por objetivo apresentar algumas discussões referentes a extensão universitária, no que diz respeito ao seu protagonismo científico e social sob o ângulo da educação popular na América Latina e no Brasil. Para isso, buscou-se construir uma revisão teórica de cunho bibliográfico, na qual, foram selecionadas obras que discutem o lugar da extensão universitária, suas intencionalidades, impactos sociais de formação e transformação social. Assim, construindo um diálogo com o conceito de extensão discutido por Paulo Freire. A partir disso, foi possível perceber a extensão universitária como instrumento de formação profissional e político-social imprescindível para a produção e, comunicação de conhecimentos entre a universidade e comunidade. Resultados que, expressam a importância de novas discussões acerca da extensão universitária, para promover a valorização das ações de extensão na sua indissociabilidade com a pesquisa e o ensino na educação superior.

Palavras-chave: Extensão. Educação Superior. Educação Popular.

1 INTRODUÇÃO

A extensão universitária é, ainda hoje, pouco valorizada no meio acadêmico, ao mesmo tempo em que, é a função universitária que mais cresce no século XXI (TAVARES; FREITAS, 2016). Somada a sua função de diálogo/comunicação, com os sujeitos que não estão inseridos ao universo da academia, ela representa uma concepção que ultrapassa a ideia de universidade como transmissora de conhecimentos. Isso, devido a sua capacidade de articular-se ao ponto de representar um potencial de encontro de saberes e sujeitos, nas mais diversas culturas, conhecimentos e significados.

Por esse motivo, pretende-se debater e refletir sobre o protagonismo social e científico da extensão universitária no Brasil e na América Latina, em diálogo com a educação popular em Paulo Freire. Para isto, o artigo adotou como pressupostos metodológicos uma pesquisa de caráter teórico de revisão bibliográfica, que utiliza de livros, periódicos e demais documentos, que permitam refletir a temática debatida. Desse modo, dividindo-se em dois momentos, o primeiro no qual se discute

o lugar da extensão na universidade aliado ao caráter de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Em seguida, a discussão é voltada ao pressuposto epistemológico e político-social da extensão, buscando compreender a diferença entre comunicar e estender, nas relações entre os saberes populares e os saberes científicos.

2 CIÊNCIA NA UNIVERSIDADE: O LUGAR DA EXTENSÃO

Para discutir questões ligadas a extensão universitária, é necessário compreender que suas práticas são diversificadas e sua conceituação é um elemento de análise complexo (CABRAL, 2012). Suas intencionalidades, são cerceadas por diretrizes que englobam interação dialógica, interações de interdisciplinaridade e interprofissionalidade, indissociabilidade entre ensino e pesquisa, além dos impactos sociais de formação, e transformação social.

Partindo do pressuposto, da universidade pública e popular como elemento transformador na sociedade, podemos compreender a prática acadêmica da extensão como um instrumento visto como “[...] metodologia inter e transdisciplinar e como sistemática de interação dialógica entre universidade e sociedade” (FORPROEX, 2012, p. 30). Contudo, sua apropriação na academia passa por tensionamentos, estes, se exprimem por questões que englobam desde sua conceituação, suas práticas e até seu espaço na academia.

De acordo com Melo Neto (2005, p. 8-9), “[...] na América Latina, a extensão universitária esteve voltada, inicialmente, para os movimentos sociais. Merece destaque o Movimento de Córdoba, de 1918.” Contexto histórico que exprime os anseios dos estudantes argentinos com pauta nas relações entre universidade e sociedade. Apresentando uma ideia preliminar em que, “a materialização dessa relação ocorreria através das propostas de extensão universitária que possibilitassem a divulgação da cultura a ser conhecida pelas “classes populares” (MELO NETO, 2005, p. 8-9).

No Brasil, conforme Cabral (2012, p. 56), as concepções referentes a extensão são fruto de modelos “importados”, os quais “[...] reforçam a “visão operacional” pensada para a extensão universitária, o que acaba contribuindo para que ela seja reduzida à oferta de cursos, eventos, ou serviços destinados à comunidade acadêmica ou à sociedade em geral”. A partir disso, construindo uma ideia ligada a percepção da hierarquia do conhecimento, onde a universidade leva o conhecimento “erudito” até sociedade.

Contudo, “em decorrência da modernização da sociedade e das mudanças ocorridas nas universidades, a extensão recebeu novos significados e importância assemelhados ao ensino e à pesquisa, significando a valorização do saber para além do científico e acadêmico” (TAVARES; FREITAS, 2016, p. 49). De acordo com Cabral (2012, p. 57), os anos de 1960 e 1964 são de intensas mudanças de sentido no que se refere a extensão universitária, isso, com experiências pedagógicas realizadas por Paulo Freire através de ações realizadas com o Serviço de Extensão Cultural (SEC) e o Centro Popular de Cultura.

De acordo com Cabral (2012, p. 57), o método de educação de adultos desenvolvido e sistematizado por Paulo Freire no SEC, configura uma metodologia que, mais tarde, se torna “[...] uma importante referência de renovação para a extensão universitária ao estar fundamentado na relação dialógica com o outro, como um processo pedagógico em busca da autonomia”. Freire (1996, p. 81 - grifo do autor), na *Pedagogia da Autonomia*, escreve que essa prática se deu através das suas relações político-pedagógicas, acreditando na importância do saber de experiência feito das classes populares,

Como educador, preciso ir lendo cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo *leitura de mundo* que precede a *leitura da palavra*.

Com a Constituição Federal de 1988, a extensão universitária passa a ser parte indissociável do ensino e da pesquisa. Entretanto, “mesmo entendendo a extensão como uma atividade fim da universidade, [...] poucas iniciativas e processos foram efetivamente institucionalizados até a formalização do PNEEx/2001” (TAVARES; FREITAS, 2016, p. 60). O PNEEx/2001, configura um marco teórico que delimita a extensão como “[...] filosofia, ação vinculada, política, estratégia democratizante, metodologia, sinalizando para uma universidade voltada para os problemas sociais [...]” (BRASIL, 2000, p. 4). Este documento serviu como base para ampliar as discussões até a Política Nacional de Extensão Universitária (PNEU/2012) ser estruturada e socializada.

A partir da PNEU/2012, a extensão universitária, articulando-se com políticas públicas, é definida através de três eixos integradores, em oito áreas de atuação. Os eixos são: I. Áreas Temáticas; II. Território e III. Grupos Populacionais. A partir disso, a PNEU/2012, define o conceito de extensão universitária como “[...] um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a inter-ação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012, p. 42).

Portanto, a PNEU/2012, demarca a extensão universitária como importante instrumento para formação profissional e para a produção de conhecimentos. Por este motivo, necessita de “[...] estabilidade, solidez e transparência do financiamento são logradas principalmente pela garantia de recursos públicos, tanto da União, estados e municípios quanto das próprias universidades [...]” (FORPROEX, 2012, p. 76). Dessa maneira, se reconhece a universidade como “[...] um espaço cuja riqueza se sustenta justamente na diversidade, na universalidade, na coexistência de múltiplas concepções, teorias, metodologias e processos” (FORPROEX, 2012, p. 84).

3 EXTENSÃO E EDUCAÇÃO POPULAR: COMUNICAR OU ESTENDER?

Pensar a relação entre extensão universitária e educação popular, permite percorrer os processos formativos envolvidos nas conexões de saberes, da educação formal e não formal, dos saberes científicos e dos saberes populares. Deste modo, adentrando às análises nas perspectivas epistemológica e político social da extensão universitária em diálogo com a educação popular. Afinal, a extensão, a partir de uma concepção freireana, está ligada à comunicação eficiente, “[...] quando há coparticipação entre as pessoas, os educadores e técnicos (GRACIANI, 2017, p. 173).

A extensão “engessada” a uma lógica produtivista, de assistencialismo, unilateral, vai na contramão da perspectiva extensionista de Freire que, busca “[...] dar ênfase à interação dialógica com o outro, mediatizado pelo mundo” (CABRAL, 2012, p. 58). De acordo com Tavares; Freitas (2016, p. 48), ao analisar as práticas de extensão, Freire “[...] chamou atenção para o fato de que era necessário superar o entendimento desta via de mão única”, apresentando como proposta “[...] um processo de construção do saber via relação dialógica, para que ocorresse de fato uma educação libertadora”. Portanto, a educação se posiciona como um ato político em uma sociedade estruturalmente desigual, na qual, “[...] a educação precisa refletir essa assimetria, proporcionando instrumentos reflexivos capazes de empoderar os sujeitos” (PEREIRA, 2018, p. 104).

Deste modo, Freire olha para as práticas de extensão como possibilidades que podem ser aliadas aos processos educativos. Isso significa que, de um lado, as práticas de extensão podem estar atreladas, segundo Gadotti; Stangherlim, (2013, p. 41), aos “[...] interesses e à ideologia de uma classe dominante, que considera que pode julgar e sobrepor determinada cultura, considerada superior [...]” e, de outro, podem “[...] gestar um novo projeto de universidade articulado com o processo de transformação social” (FLEURI, 1989, p. 44). Deste modo, Freire (1977, p. 43) destaca que, “[...] ainda que reconheçamos que nem todos os agrônomos chamados extensionistas façam invasão cultural, não nos é possível ignorar a conotação ostensiva da invasão cultural que há no termo extensão”.

De acordo com Freire (1977, p. 13 - grifo do autor), o termo extensão se encontra em relação significativa com **transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural**, manipulação e, esses “[...] termos envolvem ações que, transformando o homem em quase “coisa”, o negam como um ser de transformação do mundo”. Deste modo, discutindo a extensão em uma universidade que se projeta como pública e popular, o exame acerca desse conceito é imprescindível, uma vez que, segundo Freire, o termo técnico usado para conceituar uma palavra não é neutro, sendo necessário partir de contexto histórico social específico para compreendê-lo (ROCHA, et al., 2011, p. 49). Por isso, “Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber” até a “sede da ignorância” para “salvar” com este saber, os que habitam nesta (FREIRE, 1977, p. 15).

Portanto, Freire (1977, p. 31), aborda a extensão na perspectiva em que, “o homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o

seu saber”. Assim, a questão epistêmica aponta que, a extensão pode ser feita a partir do diálogo, no qual articula técnica e prática social, mediante troca de conhecimentos (CABRAL, 2012). De acordo com Rocha (2008, p. 154), as reflexões construídas por Freire, acerca da extensão representam “um grande passo na discussão do caráter socializador da extensão, da construção da emancipação dos sujeitos envolvidos, da relação saber científico e popular entre a universidade e a sociedade”.

4 CONCLUSÕES

Esta pesquisa apresentou algumas discussões referentes a extensão universitária em diálogo com a educação popular em Paulo Freire. Deste modo, ainda que de forma breve, essa revisão bibliográfica nos possibilitou compreender a relação comunicativa de conhecimentos existente entre universidade e unidade, isso por meio das percepções discutidas sobre extensão universitária na perspectiva da educação popular. Nas quais, nos permitiram a reflexão de que, cabe a extensão, a busca pela autonomia mediada pelo diálogo e tencionada pelas contradições sociais dos sujeitos envolvidos nas ações dessa prática.

Portanto, a extensão universitária apresenta-se em constante caminhada até sua formalização no Brasil, proporcionando grandes reflexões acerca de seu papel no cerne das discussões que envolvem a socialização e desenvolvimento das pesquisas realizadas na universidade. Quanto a educação popular, seu propósito relaciona-se ao processo de comunicação e construção de conhecimentos para e com a comunidade, articulando conhecimentos como instrumentos de formação profissional e político-social. Assim, promovendo a valorização das ações de extensão na sua indissociabilidade com a pesquisa e o ensino na educação superior, em diálogo com a comunidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Plano Nacional de Extensão Universitária Brasil 2000/2001**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

CABRAL, N. G. Saberes em extensão universitária: contradições, tensões, desafios e desassossegos. 2012. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012, 261f.

FLEURI, R. M. **Educação popular e universidade**. Piracicada: UNIMEP, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão universitária**. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

GADOTTI, M.; STANGHERLIM, R. A universidade na perspectiva da educação popular. In: SANTOS, E; MAFRA, J. F; ROMÃO, J. E. (Org.). **Universidade popular: teorias, práticas e perspectivas**. Brasília: Liber Livro, 2013.

GRACIANI, M. S. Extensão. In: STRECK, D.R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. **Dicionário Paulo Freire**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, P. 173-174.

MELO NETO, J. F. **Extensão universitária: bases ontológicas**. João Pessoa: Editora Universitária, 2005.

PEREIRA, T.I. **A atualidade do pensamento pedagógico de Paulo Freire**. Porto Alegre: CirKula, 2018.

ROCHA, R. M. G. A construção do conceito de extensão universitária na América Latina. In: RAFIA, D. S. (Org.). **Construção conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

ROCHA, J. C. **A reinvenção solidária e participativa da universidade: estudo sobre redes de extensão universitária no Brasil**. Salvador: EDUNEB, 2008. 280p.

ROCHA, A. G. P. et al. Reflexões sobre “Extensão ou Comunicação” **Revista Extensão**: V.1, n. 1, p. 47-53, jun. 2011.

TAVARES, C. A. R.; FREITAS, K. S. **Extensão universitária: O patinho feio da academia?** Jundiá: Paco Editorial, 2016.

COMO ORGANISMOS MULTILATERAIS LEGITIMAM SUAS INTERVENÇÕES NA EDUCAÇÃO: O DISCURSO DO BANCO MUNDIAL

Silmara Terezinha Freitas
Universidade do Oeste de Santa Catarina
silmarat.freitas@gmail.com

Maria de Lourdes Pinto de Almeida
Universidade do Oeste de Santa Catarina
malu04@gmail.com

Diego Palmeira Rodrigues
Universidade do Oeste de Santa Catarina
diegopalmeirarodrigues@gmail.com

Financiamento: Sem financiamento

Resumo: Este trabalho objetivou discutir as estratégias de legitimação do Banco Mundial no documento “Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento”. Foi realizada a análise documental pela metodologia histórico-crítica. Conclui tecendo considerações sobre os desafios da universidade em suas ações internacionalizadas, caracterizando não um processo de relações mediadas pelo capitalismo, mas sim, ações integralizadas para potencializar e dinamizar o ensino, da pesquisa e da extensão.

Palavras-chave: Educação Superior. Internacionalização. Organismos Multilaterais. Legitimação.

1 INTRODUÇÃO

Nesse início de século XXI, a educação é utilizada como uma ferramenta para desenvolvimento econômico das nações, sobrepujando a finalidade genuína a que se destina, qual seja a emancipação humana. Haja vista que o cenário em que a educação superior e as políticas educacionais estão inseridas vem sofrendo influências externas para atender as demandas do mercado capitalista, o presente estudo tem por objetivo discutir as estratégias de legitimação presentes no discurso do Banco Mundial no documento intitulado “Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento” (2011), no qual analisamos as “recomendações” específicas à educação superior e a articulação deste nível de ensino ao desenvolvimento de ações internacionalizadas nas universidades.

Nesse sentido, inferimos que explorar o discurso de organismos multilaterais, neste caso do Banco Mundial (2011) é relevante para o desenvolvimento de pesquisa em políticas educacionais, pois a compreensão sobre quais são as intenções das orientações vindas desses organismos e de como são tanto assimiladas quanto negociadas por setores do empresariado e incorporadas pelos

governos (especialmente nos países da América Latina), podem nos levar a entender a maneira como o Estado gesta seus sistemas educacionais.

Segundo Silva (2002), a influência dos organismos se dá tanto pela “intervenção” quanto pelo “consentimento”, ou seja, as políticas sobre a educação pública são resultadas, num primeiro momento, de recomendações de OM, especialmente do Banco Mundial:

A tese defendida é a de que existe uma intervenção sistemática do Banco Mundial nas políticas e estratégias da educação básica pública com o consentimento do governo federal, de parte dos estaduais e das elites dirigentes nacionais, que se subscreveram e alinharam às políticas estabelecidas pelo modelo neoliberal de desenvolvimento econômico, comprimindo os direitos sociais. (SILVA, 2002, p. 6).

Assim sendo, em um contexto de economia cada vez mais globalizada, no qual a educação é empregada como ferramenta para impulsionar o desenvolvimento econômico, ponderamos analisar documentos produzidos por organizações internacionais, a julgar que os mesmos direcionam e indicam o modo de promover reformas educacionais e também induzem políticas a serem implantadas para gerar “qualidade” de ensino atrelada à economia.

E neste cenário, encontramos a internacionalização como uma prática para o ensino superior que foi sendo modificada e cada vez mais fomentada pela globalização na lógica capitalista, em um movimento no qual as agências internacionais formulam recomendações sobre políticas sociais, entre elas as educacionais, para países que buscam acordos e financiamentos (o que inclui formas de regulação dessas políticas) alcançarem maior desenvolvimento econômico, a partir de acordos de cooperação entre as nações.

O estudo apresentado foi desenvolvido pela metodologia histórico-crítica, por meio de análise documental, em que se buscou compreender quais são os interesses presentes no documento e como as recomendações influenciam a educação, mais especificamente o caso do processo de internacionalização da educação superior.

Esse estudo justifica-se, pois, na contemporaneidade, na qual a educação serve para responder aos interesses do mercado em um processo de mercadorização do conhecimento, a área educacional apresenta-se como um serviço de elevada rentabilidade, e o documento em questão apesar de apresentar um caráter humanitário (voltado a erradicar a pobreza) faz recomendações para desenvolver a educação atrelada ao viés econômico.

2 SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE LEGITIMAÇÃO DO BANCO MUNDIAL SOBRE A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

As redefinições dos sistemas educacionais em países considerados em desenvolvimento; se configuram no bojo das reformas estruturais orientadas por Organismos Multilaterais (OM) como Banco Mundial. Segundo Krawczyk (2008) no caso das reformas que atingem as universidades,

elas são consequência das influências dos organismos internacionais e de políticas dos órgãos governamentais

Desta forma, as intervenções desses OM nas políticas educacionais influenciam significativamente as concepções e finalidades educativas as quais seguem a lógica economicista. E a partir do entendimento de que estas intervenções ocorrem em conformidade com os contextos sociais, políticos, econômicos e culturais em que está inserida a educação, que necessitamos compreender a hegemonia presente nos discursos de tais documentos.

O Banco Mundial (BM)¹ define a internacionalização como uma estratégia para inserir os países em desenvolvimento, no contexto competitivo mundial no que tange ao ensino. No contexto da internacionalização, as políticas e as diretrizes dos governos para a educação em todas as instâncias, são submetidas às mesmas regras capitalistas do setor financeiro e produtivo, a qual é guiada com os instrumentos próprios da economia na condução da educação e isso incide diretamente nas suas finalidades e objetivos, nas formas de gestão, etc.

Esse papel de articulação política vem sendo desenvolvido pelos OM, especialmente pelo BM, em um contexto regulatório de inserção da educação privada.

Como já mencionamos, o documento analisado e discutido neste estudo é o *Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development - World Bank Group Education Strategy 2020* (WORLD BANK, 2011), que traduzido para o português significa “*Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento*” (BANCO MUNDIAL, 2011). Optou-se por esta análise, por ser a estratégia do BM para área educacional para todo o decênio 2011 – 2020 e que trata da aprendizagem desde o jardim-escola até o mercado de trabalho conforme será exposto a seguir. Nesse documento, mesmo não havendo um discurso explícito sobre os processos de internacionalização, percebemos sua faceta nas abordagens referentes à educação superior, a partir do discurso de fomento à cooperação internacional nesse nível de ensino.

O documento possui uma linguagem discursiva sedutora de caráter humanitária a qual mascara o papel de interventor do BM por meio do uso do termo “benevolente investidor”, uma astuciosa expressão usada pelos seus organizadores para passar a ideia de existir uma preocupação (do Banco) com a educação igualitária entre as nações, estabelecendo metas e estratégias educacionais a serem implantadas até o ano de 2020. Diante disso, houve a necessidade, por parte do Banco, de planejamento de estratégias educacionais em consequência das diversas transformações da sociedade moderna.

Também salienta que o objetivo global a ser alcançado é a aprendizagem, “dentro e fora da escola, desde o jardim-escola até ao mercado de trabalho” (BANCO MUNDIAL, 2011, p.1). Para que seja possível alcançar tal objetivo o BM estabelece como estratégias duas direções: a reforma dos sistemas de educação dos países a serem “assistidos” e o desenvolvimento de uma base de conhecimento de alta qualidade a ser utilizada nessas reformas. Com estes artifícios é possível

¹ Criado em 1944, realiza operações financeiras nas áreas econômicas, educacionais, serviços de saúde, etc.

perceber ainda no início do documento, a escancarada intenção do Banco (guiada pela regulação de mercado, especialmente orientada para “os países em desenvolvimento” entre eles Brasil, Chile, Coréia do Sul, etc.) em consolidar o espírito mercantilista e desenvolver o setor privado para financiar a Educação.

Ao tratar da reforma do sistema educacional “para além dos recursos”, o documento mascarando sua intervenção, menciona que a agenda de reformas mesmo parecendo exigente, a abordagem não ordena que se reformem todas as áreas da política ao mesmo tempo e usando um discurso emergente afirma:

[...] o investimento em conhecimentos e em dados permitirá ao Banco e aos decisores políticos “analisar no nível global e agir no nível local” – ou seja, avaliar a qualidade e a eficácia de muitos domínios da política, mas concentrarem a ação em áreas onde os melhoramentos podem trazer uma maior recompensa em termos de resultados de escolaridade e aprendizagem. (BM, 2011, p. 6).

Articulado o exposto no documento com a internacionalização da educação superior, ressaltamos o contexto que evidencia a questão do reforço à base do conhecimento, pelo qual o BM tenta demonstrar preocupação em “ajudar” a desenvolvê-la com elevada qualidade. Surgem, então, questões sobre como as estratégias apresentadas pelo Banco, de investir em avaliações de sistemas, aferição de impactos e verificação da aprendizagem e de competências, podem resultar em conhecimentos que crianças e jovens realmente necessitam, ou seja, é evidente que o que está posto, na verdade, “esconde” ou mascara a intenção do BM de orientar os investimentos na educação em prol da formação de mão de obra para o mercado.

Sutilmente, o BM apresenta suas determinações e destaca que a abordagem ao sistema educacional pela avaliação se concentra em promover responsabilidade e melhoria nos resultados, que se estendem a avaliação de estudantes e professores, bem como uma educação terciária competitivamente atuante no contexto local para o global. Desta forma após apresentar um quadro teórico contendo todas as estratégias (que já foram sintetizadas ao longo deste texto) para a educação até 2020, o documento é finalizado com a afirmação de que “investir cedo, é investir com inteligência e para todos”, num movimento de esforço compensatório sendo que “quando as crianças aprendem, a vida melhora e os países prosperam”. (BANCO MUNDIAL, 2011, p.9).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Associando o documento à temática da internacionalização nas IES, entendemos que o documento defende o investimento, por parte do Estado, na educação primária, abrindo espaço na educação superior para parcerias entre o público e o privado com o intuito de fomento ao desenvolvimento econômico via processos de internacionalização. Nesse sentido, articulamos que o Banco cita de necessidade em diversificar a oferta na educação superior e limitar os investimentos de

recursos nesse segmento por parte do Estado, usando o termo “provedores privados de educação”. Com o uso desse termo, o BM defende a ideia de que as instituições privadas devem auxiliar na gestão das instituições públicas, flexibilizando as relações com o Estado, onde por exemplo, as IES e o setor privado fixam contratos de prestação de serviços de consultorias, de distribuição de livros e apostilas.

Muito embora o documento do BM não seja um texto político e específico sobre educação superior, recomenda a elaboração de políticas educativas que abrangem todos os níveis educacionais, caracterizando esse organismo como um importante produtor de hegemonia discursiva mundial que representa os interesses do capital, tanto em questões econômicas e políticas quanto em possibilidades de lucratividade também em áreas sociais e educacionais.

A leitura e análise desse documento nos possibilitou compreender como são focalizadas as políticas nacionais sobre aprendizagens e currículos, e de que forma são direcionados os investimentos em educação. Dessa maneira, foi possível perceber como o cenário apresentado pelo BM articula a educação ao desenvolvimento econômico e o quanto isso impacta o ensino, a pesquisa e a extensão nas IES, na qual a internacionalização se desenvolve.

Outrossim, a título de conclusão, ressaltamos que o Banco usa a afirmativa da necessidade de reformas nos sistemas educacionais em todas as instâncias, induzindo modos de pensar a partir de uma perspectiva global, que segue padrões internacionais para gestão, controle e regulação, sobretudo, na educação superior. Desse modo, a partir do cenário considerado pelo Banco e pelas justificativas apresentadas, fica notório que o documento está inclinado a uma política de incentivo à expansão do ensino superior privado, por meio da qual a internacionalização se torna uma ferramenta estratégica de competitividade e prestígio internacional.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos**. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo Executivo. Washington, 2011.

KRAWCZYC, Nora Rut. As Políticas de Internacionalização das Universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul. **Jornal de Políticas Educacionais**. n.4, jul-dez. 2008.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: HISTÓRICO E DESENVOLVIMENTO

Maria de Lourdes Pinto de Almeida
Universidade do Oeste de Santa Catarina
maluo4@gmail.com

Silmara Terezinha Freitas
Universidade do Oeste de Santa Catarina
silmara.fisica@gmail.com

Diego Palmeira Rodrigues
Universidade do Oeste de Santa Catarina
diegopalmeirarodrigues@gmail.com

Financiamento: Sem financiamento

Resumo: Este trabalho consiste num estudo bibliográfico que objetiva historicizar o desenvolvimento dos processos de internacionalização da educação superior. A metodologia utilizada foi a histórico-crítica. O estudo possibilitou perceber que a internacionalização integra a universidade desde os seus primórdios e que seus conceitos e finalidades se modificam conforme o contexto político e econômico dos diferentes momentos históricos.

Palavras-chave: Políticas de Educação Superior. Internacionalização. Educação Superior. Processos de Internacionalização.

1 INTRODUÇÃO

Discutir e refletir sobre os processos de internacionalização da educação superior é ao mesmo tempo uma das principais tendências e também um desafio para as universidades neste início de século XXI, visto que a mesma está sendo responsável pela integração do conhecimento e das relações de cooperação entre as nações.

Diante deste cenário este estudo tem por objetivo historicizar o desenvolvimento da internacionalização da educação superior a fim de contribuir na compreensão desse fenômeno a partir de uma discussão que leva em conta o contexto capitalista. Fazendo uso da metodologia histórico-crítica foi realizado um estudo bibliográfico buscando pela historicização do conceito de internacionalização da educação superior, contextualizar o fenômeno de acordo com os fatos históricos que o constituíram a partir das suas múltiplas determinações.

Esta pesquisa se origina de um projeto macro desenvolvido pelo Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas de Educação Superior – GIEPES UNICAMP, que tem por objetivo estudar a internacionalização da educação superior no território ibero-americano. Na investigação macro desenvolvida pelo GIEPES participam 22 (vinte e duas) Universidades de 09 (nove) países. Este

trabalho deriva de um recorte de pesquisa realizada em dissertação de mestrado investigou os processos de internacionalização de uma universidade do oeste de Santa Catarina que integra o GIEPES.

2 INTERNACIONALIZAÇÃO: HISTÓRICO E DESENVOLVIMENTO

A internacionalização da educação superior embora pareça ser um fenômeno recente, bastante debatido no meio acadêmico, tem seu surgimento historicamente datado nas remotas universidades europeias, na idade média, denominadas *Universitas*, cujos docentes e discentes de várias partes da Europa se deslocavam nas diferentes nações em busca de conhecimento sobre o mundo e sobre a cultura dos povos.

Conforme Krawczyk (2008), desde o período medieval, a universidade tem um forte caráter internacional. Do mesmo modo, Santos e Almeida Filho (2012), ao tratar da mobilidade acadêmica, apontam que já na idade média as universidades europeias desenvolviam a cooperação acadêmica internacional, partilhando experiências e competências de pensadores que se deslocavam de um país para o outro.

Pereira e Passos (2015, p. 51), também afirmam que a internacionalização da educação superior não se caracteriza como algo recente presente apenas nas IES contemporâneas: “não é uma característica nova, como pode parecer. O início da universidade é marcado pela mobilidade dos estudantes europeus para estudar nas poucas universidades existentes na Idade Média”. Os autores ainda enfatizam que a internacionalização ganhou maior notoriedade no final do século XX, a partir dos programas de mobilidade educacional, os quais, com propósitos específicos, perpassaram o mero deslocamento de pessoas entre as nações:

[...] com laços transnacionais, estabelecendo conexões e criando redes de saber que pretendem, novamente, atingir a dimensão da troca universal por meio da inter-relação de estudantes, docentes, gestores e comunidades científicas, reforçando a premissa de que a universidade é ainda a instituição que pode promover a integração dos conhecimentos, da cultura, dos valores dos povos e o respeito pelas diferenças e especificidades de cada nação. (PEREIRA; PASSOS, 2015, p. 51).

Sendo assim, para esses autores, a internacionalização é um fenômeno tão antigo quanto a própria universidade, porém, as intencionalidades em desenvolvê-la foram historicamente sendo modificadas de acordo com o contexto histórico e os interesses de cada época:

Infere-se, portanto, que a internacionalização da educação superior corresponde a um fenômeno mais antigo do que a universidade, entretanto, seria inadmissível afirmar que as motivações que orientaram a implantação de programas de cooperação internacional e dos atores sociais implicados (estudantes, professores, pesquisadores e administrativos) permaneceram inalteradas no tempo. (LIMA; MARANHÃO, 2008, p. 3).

Santos Filho (2018) concorda com esse posicionamento sobre a universidade constituir-se internacionalizada desde sua criação:

As primeiras universidades europeias surgiram no século XII já internacionalizadas tanto no corpo docente como no discente. Seu ambiente cosmopolita foi dominante até o surgimento dos estados nacionais modernos que passaram a criar suas universidades nacionais. (SANTOS FILHO, 2018, p. 169).

Assim, de acordo com o momento histórico vivido pelos países, as universidades passaram a modificar seus objetivos em relação à internacionalização do ensino, da pesquisa e da extensão, até o momento em que ganharam importância os objetivos de ordem econômica, como a competitividade, a visibilidade internacional e a lucratividade pela comercialização de serviços educacionais.

Alguns autores apresentam fases que ilustram as motivações para o desenvolvimento da internacionalização, como é o caso de Morosini (2006), que, em nível mundial, propõe três fases: a primeira é a “dimensão internacional” (século XX), na qual os processos de internacionalização eram mais incidentais do que organizados; a segunda fase é denominada como “educação internacional” (período da segunda guerra mundial e o término da guerra fria) em que as atividades voltadas à internacionalização eram organizadas em face às razões políticas e de segurança, visando o reestabelecimento de cooperação entre países; e a terceira fase (final do século XX e início do século XXI), internacionalização como um processo estratégico ligado à globalização e à regionalização das sociedades.

No âmbito nacional, Lima e Contel (2009) apresentam quatro períodos para o desenvolvimento dos processos de internacionalização nas universidades brasileiras, os quais foram instigados por interesses e influências externas de fomento ao desenvolvimento econômico do Brasil e visibilidade internacional.

Nesse sentido, os processos de internacionalização desenvolvidos nas universidades brasileiras foram em todos os períodos motivados pela intenção de impulsionar o desenvolvimento nacional:

O processo de internacionalização do sistema brasileiro de educação superior se inicia de maneira induzida, em resposta às prioridades estabelecidas pelo Estado. Concretiza-se com ações que aproximaram o Governo e as instituições de educação superior públicas, **objetivando ampliar as condições que favorecessem o desenvolvimento de expertise, capaz de responder aos desafios impostos pelo projeto de desenvolvimento do País.** Primeiramente foi direcionado ao fortalecimento institucional das universidades emergentes, e secundamente pelo e para o fortalecimento da pós-graduação *stricto sensu*. (LIMA; CONTEL, 2009, p. 14, grifos nossos).

Diante do exposto, a internacionalização da educação superior no Brasil foi um processo intencional que sempre esteve vinculado ao desenvolvimento econômico, num processo diferente do desenvolvimento proposto por Morosini (2006), tendo em vista que, no caso brasileiro, não houve as fases “dimensão internacional” e “educação internacional”, apenas a relação da internacionalização com os processos de globalização.

No século XXI, a internacionalização passou a ser um dos grandes desafios para a universidade, responsiva pela integração da pesquisa e do fomento a competitividade e ao crescimento econômico. Os autores Trevisol e Fávero (2019), ao abordarem sobre as diversas faces da internacionalização, discutem como as políticas de internacionalização na contemporaneidade estão atreladas ao desenvolvimento econômico:

O século XXI se caracteriza por intensas transformações, sobretudo, no sistema econômico mundial. Entre as transformações mais agudas e significativas estão as que afetam o modelo produtivo e o papel do Estado que, ao adotar políticas liberais de organização, vem abrindo espaços para a atuação de organismos internacionais que passam a regular políticas sociais [...]. Dessa forma, as universidades são colocadas frente ao desafio de responder aos interesses do mercado global ofertando uma formação para o mundo do trabalho. (TREVISOL; FÁVERO, 2019, p. 3).

De acordo com o excerto acima, podemos entender que na contemporaneidade as universidades inseridas no contexto da economia global são desafiadas a formar para o mercado e, assim, ao internacionalizar a pesquisa, suas ações não envolvem somente aspectos acadêmicos, mas adquirem conotações econômicas que vão ao encontro dos interesses do capital e da burguesia.

Da mesma forma, considerando que os processos de internacionalização da educação superior estão conectados fortemente às tendências econômicas e políticas, em detrimento às sociais e acadêmicas do século XXI, concordamos com Morosini e Dalla Corte (2018) sobre a necessidade de um outro olhar sobre a real importância em internacionalizar a pesquisa:

É preciso avançar para que a IES adote uma política de internacionalização voltada para elementos de sinergia entre o ensino, a pesquisa e a extensão, reconhecendo as potencialidades do país de origem e dos países parceiros nos processos de cooperação internacional. (MOROSINI; DALLA CORTE, 2018, p. 114).

Assim sendo, Santos Filho (2018, p. 186) alude que a incorporação da dimensão da internacionalização nos propósitos e funções da universidade contemporânea é uma das principais tendências para o século XXI, mas alerta quanto aos motivos que regem os processos da internacionalização:

A internacionalização do ensino superior como instrumento de cooperação dos países desenvolvidos para os países em desenvolvimento por motivos acadêmicos, culturais e políticos vem evoluindo para a internacionalização por razões econômicas para oferecer

serviços educacionais como uma “commodity” a ser vendidos a países menos desenvolvidos. (SANTOS FILHO, 2018, p. 186).

Damesma forma Altbach e Knight (2006) também pontuam que no século XXI a universidade está cada vez mais internacionalizada, movida pela tecnologia da informação, economia, crescente mobilidade dos estudantes e professores, fomento aos programas de cooperação internacional e crescente entrada de provedores que buscam a integração da economia mundial. Os autores afirmam que, “[...] sem dúvida, a tendência para a internacionalização continuará a ser uma força central no ensino superior para o futuro imediato” (ALTBACH; KNIGHT, 2006, p. 36).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, o balanço conceitual pelo qual percorremos, conduziu-nos, principalmente, à compreensão de que no contexto contemporâneo a internacionalização está sendo pensada e desenvolvida pelas IES como uma das principais variáveis que encorajam e facilitam a globalização não só do conhecimento, mas principalmente da economia, em que as interações sociais/culturais servem para responder às demandas de competitividade internacional.

Nesse cenário, tem-se fomentado a internacionalização como estratégia de destaque em *rankings*¹, que classificam, por meio de índices, as melhores universidades do mundo, numa visão de internacionalização voltada ao caráter “empresarial educacional”, ou seja, como um serviço educativo rentável, que dentro da economia neoliberal é incitada pelos organismos multilaterais.

Nesse contexto capitalista, os organismos multilaterais intervêm nos países que direcionam empréstimos financeiros, produzindo documentos com recomendações a serem seguidas, a partir de negociações com os governos nacionais, que, por sua vez, implementam políticas institucionais para seguir tais acordos. No caso da Pós-Graduação (PG) nas IES brasileiras, as exigências são de responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento Profissional de Nível Superior - Capes (a qual é uma agência que faz parte dos aparelhos do Estado e representa seus “interesses”), sendo a internacionalização um dos critérios avaliados.

Como estudo aqui apresentado foi possível perceber que o processo de internacionalização da educação superior integra a universidade desde os seus primórdios e compreender que o conceito e as finalidades da internacionalização se modifica conforme o contexto político e econômico dos diferentes momentos históricos.

¹ Para Leal, Stallivieri e Moraes (2018), os *rankings* são ferramentas usadas para orientar estudantes, docentes ou pesquisadores, bem como a sociedade, por meio de parâmetros avaliativos, e quais são as melhores instituições universitárias, em nível nacional e internacional.

REFERÊNCIAS

ALTBACH, P; KNIGHT, J. Visión panorámica de la internacionalización en la educación superior: motivaciones y realidades. **Perfiles educativo**, vol. XXVIII, núm. 112, p. 13-39, 2006.

CONTEL, F. B; LIMA, M. C. **Períodos e Motivações da Internacionalização da Educação Superior Brasileira**. Universidade de São Paulo, 2009, 17 p.

LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. S. de A. Reflexões (ainda) necessárias acerca da mobilidade estudantil. IN: **Anais do 8º Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, 2008.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006.

MOROSINI, M. C.; DALLA CORTE, Marilene Gabriel. Teses e realidades no contexto da internacionalização da educação superior no Brasil. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 56, n. 47, p. 197-120, jan./mar. 2018.

SANTOS FILHO, J. C. Internacionalización de la educación superior: redefiniciones, justificativas y estrategias. **REVISTA ESPAÇO PEDAGÓGICO** v. 25, n. 1, Passo Fundo, p. 168-189, jan./abr. 2018

TREVISOL, M. G.; FÁVERO, A. A. As Diversas Faces da Internacionalização: Análise Comparativa Entre Duas Instituições Comunitárias do Sul do Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**. Campinas, SP, v.5, p. 1-22, 2019.

EDUCAÇÃO SUPERIOR & DELIMITAÇÃO DO CAMPO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO: OS PROCESSOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO EM XEQUE! (2015-2018)

Diego Palmeira Rodrigues
Universidade do Oeste de Santa Catarina
diegopalmeirarodrigues@gmail.com

Maria de Lourdes Pinto De Almeida
Universidade do Oeste de Santa Catarina
maluo4@gmail.com

Silmara Terezinha Freitas
Universidade do Oeste de Santa Catarina
silmarafisica@gmail.com

Financiamento: Sem financiamento

Resumo: O presente estudo objetivo apresentar o levantamento de produções acadêmicas referente ao que esta sendo investigado pelas pesquisas sobre educação superior no Brasil entre os anos de 2015 e 2018 e realizar uma reflexão/discussão sobre o processo de internacionalização. Na fase de levantamento de artigos na base de dados do SciELO, foram selecionados 281 artigos, analisados e categorizados em sub-temas. Os resultados indicam que o conjunto de artigos analisados parece refletir as políticas adotadas para a educação superior.

Palavras-Chave: Educação Superior. Produção Acadêmica. Internacionalização da Educação Superior.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo objetiva apresentar o levantamento de produções acadêmicas referente ao que esta sendo investigado pelas pesquisas sobre educação superior no Brasil entre os anos de 2015 e 2018 e realizar uma reflexão/discussão sobre um processo de internacionalização que tem se apresentado como desafio e até como uma possível quarta missão para a universidade - conforme visão otimista da internacionalização proposta por Santos e Filho (2014)¹.

O estudo aqui apresentado consistiu em um levantamento e análise da produção científica sobre educação superior presente na base de dados da Scientific Electronic Library Online – SciELO e no portal de periódicos da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Portal CAPES Periódicos.

¹ Conforme Santos e Filho (2014) a internacionalização seria a quarta missão da universidade juntando-se ao ensino, pesquisa e extensão. Não concordamos com esse posicionamento dos autores, pois acreditamos que a internacionalização deve contribuir para o desenvolvimento do ensino da pesquisa e da extensão na universidade, se configurando em um meio para tal desenvolvimento e não um fim em si mesma.

O estudo se encontra em desenvolvimento, na fase de levantamento de artigos na base de dados do SciELO, desta forma aqui são apresentados os resultados parciais.

2 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E SEU PROCESSO DE EXPANSÃO

Segundo a Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), a educação escolar brasileira divide-se em educação básica e educação superior. Esta última é composta por cursos sequenciais, cursos de graduação e pós-graduação e cursos de extensão. A autorização e reconhecimento de cursos assim como o credenciamento de instituições têm prazo limitado e renovações periódicas, mediante processo regular de avaliação. (BRASIL 1996).

Podemos dizer que, a partir dos anos de 1990 a educação superior brasileira passou por um processo de expansão, seja no número de Instituições de Educação Superior (IES), seja no número de vagas e matrículas, processo esse fortemente orientado por políticas neoliberais. Essa expansão se deu especialmente no setor privado, identificada por Nunes (2007) como um processo de “mercantilização”.

Segundo Dias Sobrinho (2008 p. 197), é notável a recente expansão do sistema de educação superior brasileiro, que se deu pela via da privatização, sendo o ensino de graduação o polo privilegiado, na medida em que contou com a ocorrência de uma diversificação e segmentação do sistema de educação superior, pois para além dos tradicionais cursos, foram criados outros de variada tipologia e duração, em geral de baixos níveis de exigência acadêmica e voltados ao atendimento de demandas de qualificação profissional.

Sguissardi (2008) também entende que essa expansão da educação superior no Brasil ocorreu com predomínio crescente dos interesses privado/mercantis. Para o autor, além da forte influência dos princípios do mercado, destaca-se a influencia de organismos multilaterais. Conforme Sguissardi (2008), o documento *Higher Education: Lessons for experience* (WORLD BANK, 1994) influenciou a LDB publicada em 1996 que, por sua vez, possibilitou a edição de diversos decretos normalizadores imbuídos do espírito das recomendações desse organismo².

A respeito dessa influência exercida por agências internacionais, Krawczyk e Vieira (2008) referem que na América Latina levou à uniformização das políticas educacionais. Neste contexto de uniformização é que situamos, dentre outras, as políticas que viabilizaram o processo de expansão da educação superior brasileira, conforme apontado.

3 LEVANTAMENTO E ANÁLISE DAS PRODUÇÕES

O levantamento foi realizado a partir da base de dados do SciELO onde, buscou-se por artigos utilizando-se o descritor “educação superior”. Neste levantamento foram encontrados 451

² Um exemplo é o “Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997, que reconhecia a educação superior como um bem de serviço comercializável, isto é, como objeto de lucro ou acumulação” (SGUISSARDI, 2008, p. 1000).

artigos dos quais selecionou-se 281 trabalhos. Foram descartados 170 artigos que não tinham como foco a Educação Superior.

Foi possível confirmar a partir do levantamento na base de dados do SciELO que demais temas investigados se apresentam vinculados às pesquisas sobre Educação Superior. Dessa forma foi necessário atentar para o fato de que existem estudos que possuem foco na Educação Superior e estudos nos quais a Educação Superior é apenas um delimitador ou uma interface do estudo, sendo este foi o principal motivo de descarte dos trabalhos.

A partir da leitura e análise dos 281 artigos selecionados foi possível constatar que os trabalhos tratavam mais especificamente dos seguintes sub-temas: Avaliação, Políticas de Educação Superior, Trabalho docente na Educação Superior, Docência na Educação Superior, Formação de Professores, Formação de profissionais e Internacionalização da Educação Superior. Assim adotou-se estes sub-temas como categorização dos trabalhos a fim de se possibilitar uma melhor análise dos artigos.

Dessa forma estes 7 sub-temas foram adotados para classificar os 281 artigos cuja distribuição quantitativa e descrição dos principais assuntos abordados são apresentados no quadro a seguir:

Quadro 1: Quantidade e Principais assuntos abordados por sub-tema em artigos sobre Educação Superior publicados entre 2015 e 2018.

Sub-temas	Qtde	Principais assuntos abordados
Avaliação	75	Avaliação e auto-avaliação institucional e/ou de cursos de graduação e pós graduação, SINAES, ENADE, Avaliação de alunos e/ou bolsistas, Estudos sobre parâmetros e indicadores de avaliação, percepção de alunos/docentes sobre cursos e/ou IES, Avaliação de aprendizagem/ensino.
Políticas de Educação Superior	61	Políticas de acesso e inclusão, Ações afirmativas, Políticas de Expansão, Avaliação de políticas e análise de programas, Evasão/ Retenção/ Permanência, Políticas para a formação de Professores, Democratização, Gratuidade, Economia.
Docência na Educação Superior	87	Processos educativos, Didática e docência na educação superior, Experiências de ensino na educação a distância, Estudos sobre Projetos Pedagógicos de Cursos/Currículos/Conteúdos, Formação de professores para a Ed Superior, Retenção/Evasão, Gestão Acadêmica, e Ensino em área/cursos específicos.
Formação de Professores	23	Formação inicial e continuada, estudos sobre determinados conteúdos na formação inicial.
Internacionalização da Educação Superior	17	World Class University, Mobilidade Acadêmica
Formação de Profissionais	10	Formação inicial (especialmente de cursos da área da saúde)
Trabalho docente na Educação Superior:	08	Trabalho e saúde, Qualidade de vida no trabalho, Trabalho docente e expansão da Ed Superior, Regimes de flexibilização do Trabalho Docente, Controle do Trabalho docente.
Total	281	

Fonte: Os autores.

Ao analisarmos os principais assuntos abordados nos trabalhos sobre Educação Superior por sub-tema é possível verificar a relação dos assuntos com as políticas adotadas para a educação superior. Conforme o quadro apresentado, a maioria das produções se encontram nos sub-temas avaliação, políticas de educação superior e Docência do Ensino Superior, reunindo mais de $\frac{3}{4}$ do total de artigos analisados.

Estes sub-temas serão tomados como descritores de busca na segunda fase de levantamento que será realizada na base de dados do Portal CAPES Periódicos.

Por último, após a segunda fase de levantamento, será realizada uma reflexão/discussão sobre o processo de internacionalização da educação superior levando em consideração os assuntos abordados nos trabalhos categorizados neste sub-tema.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante deste cenário e dos resultados verificados no primeiro levantamento realizado já foi possível perceber que os artigos analisados se organizam em sete recortes disciplinares (sub-temas) que parecem refletir as influências das políticas para a educação superior.

Os principais sub-temas foram avaliação, políticas de ensino superior e docência no ensino superior que juntos reuniram a grande maioria dos artigos selecionados para o estudo. E juntamente com os demais sub-temas (Formação de Professores, Internacionalização da Educação Superior, Formação de Profissionais e Trabalho docente na Educação Superior) apontam para a idéia de que as produções acadêmicas estão refletindo uma preocupação da pesquisa educacional em torno de assuntos relacionados às políticas adotadas para a Educação Superior.

Diante do exposto, ressaltamos a importância de se fazer análises e comparações no cenário nacional sobre a pesquisa científica produzida à respeito da educação superior, sendo que neste estudo encontramos indícios de que o conjunto de artigos analisados reflete as determinações das políticas adotadas para a educação superior no Brasil. Estas políticas muitas vezes são conseqüências diretas de recomendações/intervenções de Organismos Multilaterais, configurando o consentimento das elites decisórias nacionais à intervenção internacional destes organismos conforme descrito por SILVA (2002).

Por conseguinte, surgem indagações de futuras investigações possíveis, dentre elas: As políticas educacionais e as induções dos organismos multilaterais, de alguma forma, influenciam os interesses de investigação dos pesquisadores da área? Ou ainda: Os pesquisadores utilizam de fato sua autonomia investigativa ou apenas reproduzem interesses de pesquisa da sociedade capitalista?

Esperamos com o prosseguimento deste estudo apresentar análises que contribuam nas discussões e reflexões sobre tais questionamentos e nas discussões sobre o processo de internacionalização da educação superior.

REFERÊNCIAS

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

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.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lucia. **A reforma educacional na América Latina nos anos de 1990**: uma perspectiva histórico-sociológica. São Paulo: Xamã, 2008.

NUNES, Edson. Desafio estratégico da política pública: o ensino superior brasileiro. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 41, n. spe, p. 103-147, 2007.

SANTOS, Fernando Seabra; FILHO, Naomar de Almeida. **A quarta missão da universidade**: Internacionalização Universitária na Sociedade do Conhecimento. Ed. Brasília: Universidade de Brasília; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, 2008.

WORLD BANK. **Higher education**: the lessons of experience. Washington, DC: World Bank, 1994.

A MOBILIDADE ACADÊMICA EM UMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA SITUADA NO OESTE DE SANTA CATARINA

Karla Pezavento
Universidade do Oeste de Santa Catarina
kapezavento@gmail.com

Maria de Lourdes Pinto de Almeida
Universidade do Oeste de Santa Catarina
malu@gmail.com

Izanir Zandoná
Universidade do Oeste de Santa Catarina
izanir.zandoná@unoesc.edu.br

Financiamento: PIBIC

Resumo: Este texto emerge de um projeto macro desenvolvido pelo Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas de Educação Superior – GIEPES UNICAMP, que tem por objetivo estudar esta temática no território ibero-americano. Neste texto, o objetivo é analisar como a Universidade do Oeste de Santa Catarina experiencia a mobilidade acadêmica. A metodologia científica utilizada para desenvolver esta investigação foi a histórico-crítica, tendo como instrumento a análise de conteúdo de Laurence Bardin. A análise dos dados permite concluir que a universidade apresenta projetos implementados no que tange a mobilidade acadêmica, bem como, caminha para a implementação de políticas internas que fomentem a internacionalização.

Palavras-chave: Internacionalização e Educação Superior; Internacionalização e Graduação; Universidade do Oeste de Santa Catarina; Mobilidade Acadêmica.

1 INTRODUÇÃO

Segundo BOHER (et al., 2009, p. 8), o século XX pode ser considerado como o século das universidades, porque representou profundas mudanças no ensino superior, atingindo diversos países, grupos sociais, mudando comportamentos e afetando concepções sociológicas. Para ROSSATO (2005, p. 171 apud BOHER et al., 2009, p. 8), “o século XX registrou grandes avanços nos diversos campos sociais. Nesse período, especialmente na segunda metade, também a universidade conheceu notável crescimento, seja em áreas tradicionais seja nos novos países”.

Atualmente, as universidades ainda apresentam variedades de formas organizacionais, de objetivos e prioridades; cada qual com seu conjunto de características identitárias. Entretanto, é possível perceber algumas preocupações e tendências comuns, como a ética e a moral, a juventude, sentido de mudança, a incompleta plenitude, a diversidade, ter opções, qualidade e fomentar a internacionalização.

Segundo Silva (2017, p. 115 *apud* FÁVERO e TREVISOL, 2019, p. 3), o século XXI vem sendo marcado por inúmeras transformações no que tange o sistema econômico mundial, principalmente as que interferem no modelo produtivo e no papel do Estado diante das políticas organizacionais.

Neste contexto surge o projeto de pesquisa que fundamenta este artigo, onde o objetivo geral é conhecer os processos de internacionalização que as universidades estão desenvolvendo. Este texto é um recorte da pesquisa mencionada onde buscou-se evidenciar como a UNOESC desenvolve seus processos de mobilidade acadêmica.

É possível adiantar que os programas governamentais têm forte impacto sobre a universidade e também sobre os projetos que desenvolvem e implementam, visando não perderem seu espaço frente ao mercado competitivo, nem frente as exigências dos órgãos avaliadores.

2 DESENVOLVIMENTO

O projeto de pesquisa, Internacionalização e Ensino Superior: um estudo a partir da realidade encontrada na Universidade do Oeste de Santa Catarina, está sendo desenvolvido desde o ano de 2017 na UNOESC por meio do programa PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica), que busca apoiar a Iniciação Científica, concedendo bolsas para estudantes de graduação.

Com esse projeto foi possível fazer reflexões sobre o processo de internacionalização exercido pela UNOESC, trazendo uma grande contribuição sobre a produção acadêmica e os impactos desta produção em termos teóricos, políticos e práticos para cada Universidade Comunitária do Estado de Santa Catarina. O projeto possibilitou grande entendimento sobre a internacionalização, além de trocas e diálogos sobre as experiências desenvolvidas e em desenvolvimento nas universidades iberoamericanas.

A internacionalização surge para a UNOESC como um novo desafio, tanto no que tange a graduação quanto a pós-graduação e ousamos corroborar com as ideias de Fávero e Trevisol (2019, p. 10) quando apontam que as universidades estão em meio a pressões de ambos os lados, envolvendo as agendas educacionais (nacionais e internacionais) que exigem uma adequação imediata, assim como, a dificuldade em entenderem os propósitos e objetivos para suas políticas.

Dessa forma concordamos com Stallivieri (2017) quando se refere que não se pode voltar atrás se tratando de internacionalização, e que, portanto, se faz necessário definir objetivos, traçar metas e fazer o acompanhamento dos processos a fim de direcionar os esforços para uma política institucional coerente. Que se internacionalize de “dentro para fora”. Um exemplo de tentativa da Unoesc é o órgão criado especialmente com foco para a Mobilidade Acadêmica.

O Projeto de Mobilidade Acadêmica busca o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais necessárias para o exercício profissional e também de conhecimentos científicos e técnicos, valores e atitudes para o exercício da cidadania no Brasil e no exterior. Ele abrange os alunos da graduação e da pós-graduação da Instituição de Ensino Superior, oportunizando

a docentes e discentes pesquisas científicas e estágios curriculares obrigatórios e não obrigatórios, além de cursos de extensão e congressos, com duração de um semestre a um ano letivo.

O Programa firma os convênios e também auxilia os acadêmicos que pretendem fazer algum tipo de intercâmbio. Na Unesco, o principal órgão voltado à internacionalização é este programa. Considerando a relevância de nossas pesquisas, é possível apontar que a Mobilidade é apenas uma das atividades de Internacionalização e que é frequentemente considerada como uma estratégia importante para a internacionalização e que por isso, vem sendo fomentada mundialmente.

É importante considerar que a Unesco descreve em seus documentos institucionais ações a serem atingidas até 2022, dizendo reconhecer a importância de promover e consolidar um processo de internacionalização, considerando ela uma necessidade do mundo contemporâneo, principalmente, os avanços da produção e socialização do conhecimento e das inovações tecnológicas (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DA UNOESC, 2018, p. 56).

Além disso, a Universidade aponta que irá manter seu Programa de Mobilidade Acadêmica, buscando com ele, inserir a comunidade acadêmica no meio internacional visando o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais necessárias ao exercício profissional. Para alcançar esse propósito, a Instituição, segundo o seu PDI, estará ampliando a participação de discentes e docentes da graduação e da pós-graduação em eventos, intercâmbios, cursos, estágios e redes de pesquisa e publicação, em conjunto com outras instituições universitárias. (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DA UNOESC, 2018, p. 56).

Outro aspecto que chama a atenção, com relação as atividades do Programa de Mobilidade Acadêmica, são os envios e recebimentos de alunos e professores, de forma que o envio de estudantes e professores é superior ao número de recebimentos. Por exemplo, quando comparamos os números de alunos com bolsa Sanduíche que foram recebidos temos apenas um (1) e são enviados anualmente, desde 2014, pelo menos um (1) aluno. Outro dado seria com relação ao número de alunos do exterior na universidade sendo vinte e oito (28) no total, e os enviados correspondem a cento e um (101) alunos.

Dessa forma, evidenciamos que apesar de todos os esforços da Universidade ainda existe um longo caminho para a consolidação de seus processos de internacionalização, bem como, ressaltamos a importância do diálogo com os pesquisadores da área, a fim de conhecer como se pode desenvolver ações coerentes com a realidade institucional, sem apenas executar as exigências dos órgãos reguladores.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Silva (2017, p. 115 *apud* FÁVERO e TREVISOL, 2019, p. 3,), o século XXI vem sendo marcado por inúmeras transformações no que tange o sistema econômico mundial, principalmente as que interferem no modelo produtivo e no papel do Estado diante das políticas organizacionais.

Ainda segundo os autores, fica claro a tendência para a mercantilização do ensino superior, bem como, o contexto emergente para que as universidades se adaptem a essa lógica.

Na contemporaneidade é evidente que a mobilidade acadêmica está alicerçando-se como uma estratégia de internacionalização. Esse fato corrobora para seu fomento global, principalmente com relação aos países mais desenvolvidos, que conseqüentemente apresentam maior capacidade tecnológica e condições de acolhimento para os intercambistas.

A pesquisa nos mostrou também que, o Programa de Mobilidade Acadêmica, na maioria das vezes, objetiva desenvolver competências e habilidades profissionais necessárias para o exercício da carreira, além de trazer uma bagagem cultural imensurável aos envolvidos no processo pedagógico. E que as iniciativas institucionais, quando não são decorrentes de programas/projetos fomentados por órgãos governamentais, demonstram a vontade política institucional de desenvolver determinadas ações, é uma das situações na qual a autonomia da universidade pode ser plenamente efetivada.

Ao apresentar dentre seus objetivos o desenvolvimento de “competências e habilidades profissionais” o Programa de Mobilidade Acadêmica parece demonstrar um certo alinhamento com um processo educacional utilitarista evidenciado nos discursos dos Organismos Multilaterais que estão a serviço dos interesses do mercado e do capitalismo.

Com relação a política de internacionalização assumida pela Unesco, podemos destacar o anseio em desenvolver parcerias internacionais que tragam diferenciação e qualidade na formação da sua comunidade acadêmica, a fim de fortalecer o tripé já existente do ensino, da pesquisa, da extensão, bem como, a inovação. (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DA UNOESC, 2018, p. 56).

Por fim, pode-se considerar que a mobilidade acadêmica é o primeiro grande caminho para a internacionalização das universidades sobretudo quando entendida como necessidade da sociedade do conhecimento. Com relação a Unesco o que se quer refletir é sobre a importância do diálogo com os pesquisadores a fim de que se elaborem políticas institucionais que fomentem a internacionalização de modo a atender de fato aos interesses da comunidade acadêmica local e não sirva apenas aos interesses e objetivos de mercado como concorrência entre as instituições e como marketing alusivo à qualidade.

REFERÊNCIAS

BOHRER, Iza et al. **A História das Universidades: O Despertar do Conhecimento**. Universidade Tecnológica Nacional, Buenos Aires, Argentina. Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/jne2009/Trabalhos/114.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2018.

STALLIVIERI, Luciana. **Internacionalização e intercâmbio: dimensões e perspectivas**. Curitiba: Appris, 2017.

TREVISOL, Marcio Giusti; FÁVERO, Altair Alberto. As diversas faces da internacionalização: análise comparativa entre duas instituições comunitárias do sul do Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**, São Paulo, v. 5, jan. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653894>>. Acesso em: 02 de abril de 2019.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. **Plano de desenvolvimento institucional da Unoesc 2018-2022**. 3. ed. Joaçaba: Ed. Unoesc, 2018. 164 p. (Série Documentos; v. 32).

SISTEMAS DE AVALIAÇÃO E PRODUTIVISMO ACADÊMICO: IMPLICAÇÕES NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Elina Renilde de Oliveira Ribeiro
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)
elinalameira@hotmail.com

Financiamento: Sem financiamento

Resumo: O trabalho teve por objetivo entender as múltiplas formas de como se desenvolveu o produtivismo acadêmico nas instituições de pós-graduação no Brasil. Dialogou com Fávero (2009), Sguissardi e Silva Jr. (2018) e Kuhlmann Jr. (2015). O modelo Capes de avaliação desconsidera a multiplicidade de saberes necessários para atuação do professor pesquisador com práticas homogeneizantes de pesquisa. Muitos desafios se entrecruzam nos PPG's: a necessária exigência de financiamentos para a pesquisas e o compromisso ético profissional.

Palavras-chave: Sistema Capes de avaliação. Produtivismo acadêmico. Pesquisa em educação.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo consistiu em refletir sobre o constante reinventar de formas de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) nesta sociedade capitalista sob a tutela de um Estado com políticas neoliberais. Analisa-se esse processo a partir das mudanças do modelo Capes de avaliação e ao direcionamento das pesquisas por meio de editais e convênios do Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento (CNPq).

Em termos metodológicos, o texto promoveu o diálogo com Fávero (2009), Sguissardi e Silva Jr. (2018) e Kuhlmann Jr. (2015), que discutem a implantação e evolução do sistema Capes e apresentam o produtivismo acadêmico (enquanto uma política que valoriza apenas a quantificação de produtos) que permeia os programas de pós-graduação no Brasil.

De todo modo, este estudo permitiu o entendimento do modelo de avaliação da pós-graduação em vigor no Brasil, sob a orientação e controle da Agência Capes, que se pauta na concepção de um Estado-Avaliador; e suas implicações na pesquisa em educação. Portanto, questiona-se: qual o efetivo papel político da Capes, enquanto agência governamental responsável pela coordenação da pós-graduação? O que tem caracterizado produtivismo acadêmico?

2 A CAPES E O CNPQ COMO AGENTES DO PRODUTIVISMO ACADÊMICO

Inicialmente, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) objetivava promover o aperfeiçoamento do pessoal do nível superior quando da sua implementação em 1951, a qual contou com a presença marcante de Anísio Teixeira na idealização e formulação da

política institucional. Desde sua implantação, a Capes vem cumprindo um papel fundamental no desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa científica e tecnológica no Brasil, mesmo em meio a tantos desafios quanto às críticas ao modelo Capes de avaliação que tem se caracterizado com estrita articulação à via mercantil/privada.

Dentro de um contexto histórico de desenvolvimento da Capes, Fávero (2009, p. 314), relata que no início da década de 1990 constatou-se uma significativa expansão dos cursos de mestrados em universidades públicas, o que ocasionou a expansão dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE's) sem planejamento e sua expressiva concentração no Centro-Sul. Na implantação do novo modelo Capes (1992-2008) ocorre uma homogeneização nos Programas de Pós-Graduação (PPG's) com a estruturação em linhas de pesquisa que passou a privilegiar a avaliação dos produtos em detrimento da avaliação dos processos, o que provocou “uma corrida para publicar e uma verdadeira inflação de coletâneas e multiplicação dos periódicos, agora também em linguagem virtual”. (FÁVERO, 2009, p. 316).

Entretanto, nem tudo foi aceito sem questionamentos, pois entendia-se que as decisões tomadas pela Capes e pelo CNPq eram autoritárias quando da implantação da nova sistemática de avaliação (biênio 1996-1997). A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) em 1999 fez severas críticas à sistemática de avaliação. Nesse contexto, observou-se no âmbito das pesquisas em educação diversos levantamentos estatísticos efetuados no cotidiano dos PPGE's, bem como estudos referentes aos impactos do modelo Capes de avaliação. Além do mais, diversos artigos têm denunciado o círculo vicioso da pós-graduação brasileira como consequência desse sistema de avaliação.

Na esteira da concepção de um Estado-Avaliador com políticas neoliberais no contexto educacional é possível compreender como esse fenômeno da avaliação tem tomado o centro das discussões, tem estado na pauta das reformas educacionais e, conseqüentemente, as conseqüências para os programas de pós-graduação, principalmente para as instituições que encontram-se engatinhando nesse panorama.

Ratificando esse pensamento, a pesquisa realizada por Sguissardi e Silva Jr. em 2005, ouviu 49 professores pesquisadores de 07 instituições federais de ensino superior (IFES), em que analisou as relações mediadas pela Capes e o CNPq entre o Estado e as práticas universitárias das IFES. Por conseguinte, os cursos de pós-graduação das IFES foram reorganizados e a Capes promove mudanças um tanto radical no conjunto de programas levando-as a uma padronização perto de homogeneizá-las, “fazendo a universidade deixar de ser ‘auleira’ [...]”. (SQUISSARDI; SILVA Jr., 2018, p. 212). Com efeito, a aula e a graduação seguiram em segundo plano nesta ação de consolidação do produtivismo acadêmico.

De todo modo, pergunta-se: qual o efetivo papel político da Capes, enquanto agência governamental responsável pela coordenação da pós-graduação? Questiona-se o sentido e a destinação das produções acadêmicas como Fávero (2009, p. 325): “o que, para que e para quem estamos produzindo?”

A Capes e o CNPq são duas agências reguladoras das políticas institucionais articuladas e orientadas pelo projeto neoliberal no Brasil que toma o Estado-Avaliador como leme para as formulações de programas e projetos educacionais. Sguissardi e Silva Jr. (2018, p. 219) consideram que, as experiências desenvolvidas nas instituições federais de ensino superior são constatações de que, “a Capes regula todas as atividades das pós-graduação, impondo o mesmo tempo e exigências da economia aos programas”, tentando promover uma homogeneidade pragmática na pós-graduação brasileira com objetivos mercadológicos.

No contexto dos movimentos de reformas educacionais no âmbito das universidades, e das consequências dadas pelas transformações na prática dos professores pesquisadores e de seus orientandos encontra-se o produtivismo acadêmico, cujos efeitos perversos dados pelos sistemas de avaliação não são possíveis ainda de enumerar. A vista disso, convencionou-se nos estudos efetuados, a expressão produtivismo acadêmico para referir-se a um modelo de avaliação “que considera somente a quantificação de dados de produção, relacionada a escalas dos veículos em que se publica (A1, B2, etc.)”, conforme Kuhlmann Jr. (2015, p. 841). Mas, há que se considerar que o produtivismo acadêmico não é o instrumento mais adequado para promover o avanço do conhecimento científico.

Com base nesses pressupostos, deve-se diferenciar a política de avaliação e a adesão indiscriminada aos critérios dessa política, posto colocarem todos em um mesmo patamar com a denominação de produtivismo acadêmico. Para Kuhlmann Jr. (2015, p. 841): “[...] à pressão por publicar em quantidade, responder-se-ia de forma ingênua ou oportunista com a tentativa de se publicar indiscriminadamente”. Nessa acepção, o cerne ideológico do produtivismo acadêmico se traduz numa dimensão pragmática e mercantil, em que se vivencia a existência de nova universidade e sua submissão às normas da Capes e ao CNPq e da lógica do quase mercado (BALL, 2006), pautada no gerencialismo dos empresários da educação (FREITAS, 2012).

Com efeito, o produtivismo acadêmico tem mediado as práticas docentes no âmbito das instituições de pós-graduação tendo como pano de fundo a articulação do movimento do capital com a reforma do Estado, que resultou no fortalecimento do viés mercadológico das publicações acadêmicas.

3 O PRODUTIVISMO ACADÊMICO E AS IMPLICAÇÕES NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

No cenário da educação superior motivado pelas novas diretrizes do modelo Capes de avaliação, há intensificação da prática dos pós-graduandos fundamentada numa lógica de competitividade e produtividade que visa a concessão de bolsas e outras formas de financiamento público ou privado. Para Sguissardi e Silva Jr (2018, p. 215), essa pressão objetiva a construção de projetos que provejam “o financiamento das atividades prioritárias da universidade, enquanto o

mercado oferece oportunidade para que isto ocorra”, por conta do papel que as universidades brasileiras desempenham neste sistema capitalista no país.

Frente à reorganização dos cursos de pós-graduação e às políticas de avaliação implementadas, coloca-se para reflexão: o que tem caracterizado produtivismo acadêmico? Na lógica de produzir compulsoriamente e individualmente, o professor pesquisador transforma essa produção em sua propriedade, haja vista os escassos recursos de incentivo. Por outro lado, o produtivismo acadêmico se transformou em fonte de lucros para poucos, ou seja, às editoras comerciais.

Sguissardi e Silva Jr. (2018) revelam em suas pesquisas, que os critérios de avaliação do Sistema Capes se tornou quase um canibalismo, por conta das condições infraestruturais de alguns programas de pós-graduação, e acrescentam que essa pressão gerada pela avaliação traz um sofrimento para os envolvidos, o que metaforicamente pode matar. “Mata ou acaba com a qualidade da produção, pois os professores encontram mecanismos para driblar as avaliações da Capes” (p. 229). Conforme os autores, nesse contexto de pressão por melhores notas, os orientandos iniciantes já são compelidos a vestir a camisa do produtivismo acadêmico. Ao tecer críticas ao produtivismo acadêmico, os autores revelam ainda que a ideologia produtivista torna imperiosa a publicação em coautoria.

Por esse ângulo, Kuhlmann Jr. (2015, p. 842) recomenda que, não se trata de culpar o produtivismo “como responsável por todas as mazelas da produção de pesquisa [...] fazendo do produtivismo o culpado pelo estresse docente”. Pelo contrário, diversas pesquisas têm demonstrado outras causas do adoecimento do professor pesquisador, que vai desde a infraestrutura dos programas de pós-graduação culminando com a pressão por publicar.

No viés de produtivismo acadêmico, é importante destacar a preocupação com qualidade dessas produções aligeiradas germinadas na essência do produtivismo. Há uma inquietação quanto à confiabilidade na qualidade das publicações das pesquisas por conta dos ditames de prazos e metas a serem alcançados. Por evidência, se destaca um trecho de Gusso (1979) *apud* Kuhlmann Jr. (2015, p. 851) que chama a atenção para a volumosa produção acadêmica no Brasil (àquela época) a qual diz ser redundante e insinua ser “perfumaria”, e reverbera: “É difícil separar o joio do trigo, nessa massa grande de informação”. Esta afirmação feita há 40 anos ainda é válida, e causa até certo constrangimento ao se pensar no resultado nefasto plantado pela indução de produções indiscriminadas.

Com efeito, percebe-se uma competitividade na arena por mais publicações e citações de referência a suas produções, por mais financiamento para os projetos de pesquisa. De certo, o produtivismo acadêmico é reproduzido continuamente pelo viés burocrático e ideológico germinado no seio das agências Capes e CNPq, desconsiderando as singulares questões de estrutura onde atua o professor pesquisador.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diálogo de interlocução com os trabalhos de Fávero (2009), Sguissardi e Silva Jr. (2018) e Kuhlmann Jr. (2015) permitiu a reflexão crítica e analítico-histórica da implantação do modelo Capes de avaliação na pós-graduação, que favorece a competitividade, paralelo à produção da ideologia do produtivismo acadêmico. A meu ver, a sistemática das políticas públicas voltadas ao acompanhamento e à avaliação dos programas de pós-graduação, desconsideram a multiplicidade de saberes necessários para atuação do professor pesquisador, não levam em conta as singularidades dos diversos PPG's no território brasileiro, e tentam homogeneizar as práticas de pesquisa.

As implicações do produtivismo acadêmico na pesquisa em educação denota uma preocupação na minha formação de pesquisadora, uma vez que toda essa situação produz a intensificação do trabalho do professor pesquisador que chega a se ver em estado de sofrimento, considerando que deve sempre estar à frente de seus colegas. Entretanto, há que se considerar a permanência nessa luta por espaços de decisão e pela busca de mais recursos na área da pesquisa, principalmente na educação, pois esta lógica precede a política produtivista.

Por fim, muitos desafios entrecruzam os programas de pós-graduação no eixo da expansão regulatória das agências do sistema de avaliação, de um lado, a necessária exigência de financiamentos para a pesquisas; de outro, o compromisso ético profissional com vistas a assegurar a qualidade da formação, do ensino e da produção e divulgação das pesquisas.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-Social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez 2006. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.htm. Acesso em 21.05.2019.

FÁVERO, Osmar. Pós-graduação em educação: avaliação e perspectivas. **Revista de Educação Pública**, v. 18, n. 37, p. 311-327, maio/ago. 2009. Disp. em: <http://periodicos.cientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/482/415>. Acesso em 09.04.2019.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à distribuição do sistema público de educação. In: FREITAS, Luiz C. de (Org.). Dossiê “Políticas Públicas de Responsabilização na Educação”, **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

KUHLMANN Jr., Moysés. Produtivismo acadêmico, publicação em periódicos e qualidade das pesquisas. **Cadernos de Pesquisa**. v.45, n.158, p. 838-855, out./dez. 2015. Disp. em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3597/pdf.7>. Acesso em 09.04.2019.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA Jr., João dos Reis. **O trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. 2. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. Disp. em: <https://www.editoranavegando.com/livro-trabalho-intensificado>. Acesso em 09.04.2019.

Eixo III

**Políticas e sistemas de
accountability educacional**

DIREITO À EDUCAÇÃO COMO QUESTÃO ATUAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ENFOQUE EM PUBLICAÇÕES RECENTES NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

Roni Edson Fabro
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
roni.fabro@unoesc.edu.br

Elton Luiz Nardi
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
elton.nardi@unoesc.edu.br

Financiamento: Sem financiamento

Resumo: O trabalho tem por objetivo analisar questões atuais da Educação brasileira relacionadas com o direito à Educação, tendo por base publicações científicas na área realizadas entre 2014 e 2019, constantes na base Periódicos Capes e em Anais das Reuniões Nacionais ANPEd. Os resultados apontam maior preponderância da correlação do tema às *políticas públicas*, seguida dos *direitos humanos* e da *privatização*. Conclui que a tônica das questões suscitadas pelos autores é a limitação do Estado na garantia do direito à educação.

Palavras-chave: Direito à Educação. Questões atuais. Educação brasileira.

1 INTRODUÇÃO

O direito à Educação, sob a perspectiva legal brasileira, é considerado um direito fundamental social, conforme sustentado no art. 6º da Constituição Federal. Como dever do Estado, possibilitaria ao indivíduo se autogovernar, como ente dotado de liberdade e capaz de participar de uma sociedade de pessoas livres (CURY, 2002).

Consoante este entendimento, decorre a necessidade da implantação de políticas públicas com vistas à efetivação desse direito (NARDI, 2017), pressuposto que corrobora a defesa de que essa relação – direito à Educação e políticas públicas afins – constitui tema contemporâneo e de fundamental importância.

Todavia, no contexto da sociedade brasileira, as dissonâncias em torno dessa relação, além de históricas, assumem determinados contornos em diferentes épocas, tornando-se tema recorrente em estudos e pesquisas da área da Educação, muito frequentemente destinados a averiguar condicionantes do fenômeno e consequências no plano social.

Atento a esta realidade, o presente trabalho tem por objetivo analisar questões atuais da Educação brasileira relacionadas com o *direito à Educação*, tendo por base publicações na área realizadas entre 2014 e 2019. Para tanto, foram consideradas duas bases para o levantamento:

Periódicos Capes e Anais das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

2 DIREITO À EDUCAÇÃO: QUAIS QUESTÕES?

Além de despertar os interesses pulsantes em uma comunidade científica, a respeito do tema, em que pese tratar-se de uma amostra de trabalhos, na qual há limitações inerentes (MAINARDES, 2017), investimos na noção de atualidade da produção, razão pela qual adotamos o período supracitado para fins de levantamento dos trabalhos. Para tanto, utilizamos o descritor *direito à Educação* e um conjunto de filtros que conduziram à identificação de 51 publicações, sendo 43 na base Periódicos Capes e oito bases da ANPEd.

A análise desse universo de trabalhos, com base no conteúdo dos seus resumos, possibilitou perceber a preponderância da correlação do tema às *políticas públicas*, com a identificação de 36 inserções (70,6%). Em seguida, consta o tema *direitos humanos*, com oito trabalhos (15,7%) e, por fim, o tema *privatização*, com sete trabalhos (13,7%).

Embora não havendo preponderância de autores específicos em cada eixo temático, a fim de compor um quadro representativo dos debates, além de um balanço geral de cada eixo, examinamos mais pontualmente um subconjunto de trabalhos cujos autores figuram duas vezes ou mais no universo de publicações levantadas.

Na correlação entre o tema *direito à Educação* e o eixo temático *políticas públicas*, são abordados temas relacionados com direito à educação de pessoas encarceradas e de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, judicialização de políticas públicas, experiências com educação integral, falta de vagas na educação infantil, entre outros.

Sobre autores mais presentes nesse eixo temático, constatamos que Kellcia Rezende Souza figura em três trabalhos. Em um deles, trata da distância entre o proclamado direito à educação e sua concretização efetiva, seja no Brasil, seja em Angola (estudo comparativo) (SOUZA, 2017). Noutro, menciona as Declarações Mundiais de Educação (Jomtien, Dakar e Incheon), que demandam um novo modo de articulação entre a política econômica e social, mediante a garantia de direitos sociais (SOUZA, 2018). No terceiro trabalho, evidencia que o Brasil avançou na proteção jurídica da ampliação dos anos de escolaridade obrigatória e gratuita, mas o congelamento de investimento ameaça a cobertura, a expansão e a garantia do direito à educação (SOUZA, 2019).

Ainda no eixo *políticas públicas*, Marcelo Lima, Fernando Luiz Cássio, Luiz Carlos Gil Esteves e Gabriela Thomazinho Clementino Sampaio são, individualmente, autores de dois trabalhos. O primeiro autor trata o direito à educação na condição (*status*) de direito público subjetivo e que, como tal, a autoridade pública estaria sujeita à sanção em caso de omissão ou desrespeito (LIMA, 2017). Também tenciona questões sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) enquanto política de Estado e sobre o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), como política de governo de viés privatista (LIMA, 2017).

Cássio e Girotto (2018), por sua vez, analisam o Programa Ensino Integral (PEI), implantado na rede estadual de São Paulo, sugerindo que o programa se baseia numa lógica insularizante, produzindo unidades escolares destinadas a alunos já privilegiados em suas relações com a cidade. No outro trabalho, Cassio e outros (2016) analisam a evolução do tamanho das turmas de todas as etapas da educação básica, entre 2015 e 2016, também no estado de São Paulo, revelando um aumento do número de alunos por classe, em detrimento das condições de ensino e aprendizagem reivindicadas por estudantes e educadores.

Também sobre a correlação com o tema *políticas públicas*, Esteves (2018) refere-se às vítimas pelo não cumprimento das leis que determinam a oferta estatal obrigatória e gratuita de ensino a todos os jovens de 15 a 17 anos no Brasil. Com base em dados de 2001 a 2015, delinea um breve perfil de tais sujeitos que pertencem ao quartil mais depauperado da sociedade, predominantemente negros e moradores das zonas urbanas das regiões Nordeste e Sudeste, sobretudo paulistas, mineiros e baianos. Em outro estudo, com base em números sobre o processo de oferta da educação pré-escolar no período de 2003 a 2014, Esteves (2017) constatou um déficit de cobertura superior a 600 mil crianças de 4 e 5 anos, sendo os mais excluídos sujeitos provenientes do estrato dos 25% mais pobres da população, de raça/cor preta e residentes em áreas rurais, sobretudo nas regiões Norte e Centro-Oeste.

Fechando este primeiro conjunto de trabalhos, Sampaio e Oliveira (2016) analisam três dimensões da desigualdade educacional – acesso, tratamento e conhecimentos –, concluindo pela necessidade de se discutir meios mais adequados para a redução da desigualdade educacional. Já Thomazinho e Esteves (2019), ao verificar que o Programa Bolsa Família tem múltiplas conexões com a questão educacional, concluem que os principais efeitos do Programa atingem a dimensão do acesso, ainda que ele tenha efeitos potenciais e incipientes sobre a dimensão do tratamento e do aprendizado.

No eixo temático *direitos humanos* foi possível verificar que a tônica é mesmo o direito à educação pela perspectiva dos direitos humanos, observando-se o respeito, o diálogo, a solidariedade e a democracia, entre outros, o que permite inferir que a educação para todos e, principalmente, para as minorias, é uma inquietação pulsante.

No tocante a autores identificados duas ou mais vezes no universo de trabalhos, das três publicações de Salomão Barros Ximenes, uma delas insere-se no eixo temático *direitos humanos*, cujo enfoque é a garantia de um padrão de qualidade na educação básica. Nesse trabalho o autor estabelece um marco conceitual sobre o seu conteúdo normativo, com base na teoria dos direitos fundamentais como princípios, incluindo as obrigações estatais de respeitar e proteger as liberdades na educação e de realizá-la em condições de igualdade (XIMENES, 2014).

No tema *privatização*, os debates apontam a mercantilização da educação como elemento fragilizador dos sistemas públicos educativos, da gestão democrática e do financiamento público adequado. Há, também, ponderações sobre o *homeschooling* e a autonomia privada familiar, o paternalismo e a interferência do Estado, objetivando a máxima proteção da criança e do adolescente.

No domínio do eixo *privatização*, Raquel Fontes Borghi, Regiane Helena Bertagna e Salomão Barros Ximenes analisam a atuação de cinco grupos empresariais em redes municipais de educação básica, confirmando trabalhos anteriores que indicam o deslocamento dos fundos públicos para o setor privado (XIMENES *et al*, 2016). Noutro trabalho, ao discutir o marco conceitual sobre o direito humano à educação, desenvolvido pelo Comitê DESC da ONU, Ximenes (2015) evidencia que a privatização pode exacerbar e qualificar violações, principalmente quanto aos deveres de não discriminação, adaptação, gestão democrática e autonomia relativa de professores e escolas.

Borghi e Bertagna (2016) subscrevem outro trabalho e referem um levantamento acerca do número de municípios brasileiros com matrículas conveniadas de educação infantil. As autoras evidenciam uma maior consolidação de políticas de conveniamento com o setor privado nas regiões Sudeste e Sul, indicando a urgente necessidade de afirmação da educação pública, laica e de qualidade.

Luciane Muniz Ribeiro Barbosa, com dois trabalhos relacionados ao tema *homeschooling*, analisa-o como um direito individual de liberdade de escolha das famílias, uma opção destas pelo ensino de seus filhos no âmbito privado. Barbosa (2016) questiona o significado da educação dentro do contexto maior que envolve o Estado Democrático de Direito e a educação como um bem público, com fins públicos e privados, diante da prática do *homeschooling* e suas possíveis implicações para a privatização da educação. Após, analisa a controvérsia sobre a titularidade de direitos, no que diz respeito ao direito à educação, presente na prática do *homeschooling*, se direito das crianças, dos pais ou do Estado (BARBOSA, 2015).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas correlações e enfoques das publicações em torno do *direito à Educação*, os resultados da pesquisa permitem concluir que a tônica das questões suscitadas pelos autores é a limitação do Estado na garantia desse direito, seja em termos de cobertura, seja de condições de oferta do serviço educacional. A extensão das análises no plano dos direitos humanos acentua o debate sobre a qualidade social desse serviço, tema que também reverbera nos trabalhos que denunciam ascensão de ideias e medidas de privatização no país.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. *Homeschooling* no Brasil: ampliação do direito à educação ou via de privatização? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 153-168, mar. 2016.

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. **Homeschooling e o debate sobre a titularidade de direitos: a quem pertence o direito à educação?** Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/homeschooling-e-o-debate-sobre-titularidade-de-direitos-quem-pertence-o-direito>. Acesso em: 21 set. 2019.

BORGHI, Raquel Fontes; BERTAGNA, Regiane Helena. Que educação é pública? Análise preliminar do atendimento conveniado na educação infantil nas diferentes regiões administrativas brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 506-518, dez. 2016.

CASSIO, Fernando Luiz *et al.* Demanda social, planejamento e direito à educação básica: uma análise da rede estadual de ensino paulista na transição 2015-2016. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1089-1119, dez. 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

ESTEVES, Luiz Carlos Gil. Ensino médio, o ensino pela metade: Geografia da negação de um direito. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, p. 160, dez. 2018.

ESTEVES, Luiz Carlos Gil. A pré-escola e o direito à educação: aportes para um debate. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 102-131, jan./abr. 2017.

GIROTTO, Eduardo Donizeti; CÁSSIO, Fernando L. A desigualdade é a meta: Implicações socioespaciais do Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, p. 109, set. 2018.

LIMA, Marcelo. O direito à educação no Brasil. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, n. 9, jan. 2017.

LIMA, Marcelo; PACHECO, Zilka Sulamita Teixeira de Aguiar. As políticas públicas e o direito à educação: programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego versus plano nacional de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 489-504, jun. 2017.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, 2017.

NARDI, Elton Luiz. Programas federais para o Ensino Fundamental e a materialização do direito de todos à educação de qualidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 138-162, jan./abr. 2017.

SAMPAIO, Gabriela Thomazinho Clementino; OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 3, p. 511 - 530, jun. 2016.

SOUZA, Kellcia Rezende; SCAFF, Elisangela Alves da Silva. Direito educacional em países lusófonos: análise da legislação brasileira e angolana. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, n. 14, fev. 2017.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 668-681, maio 2018.

SOUZA, Kellcia Rezende; SILVA, Rosalina Dantas da; SOUSA, Ana Paula Moreira de. A obrigatoriedade, gratuidade e financiamento da educação como um direito social no Brasil. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 328-340, mar. 2019.

THOMAZINHO, Gabriela. ESTEVES, Luiz Carlos Gil. Efeitos do bolsa família nas desigualdades educacionais enfrentadas por seus beneficiários. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 30, n. 73, p. 44-69, jan./abr. 2019.

XIMENES, Salomão Barros. O conteúdo jurídico do princípio constitucional da garantia de padrão de qualidade do ensino: uma contribuição desde a teoria dos direitos fundamentais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1027-1051, dez. 2014.

XIMENES, Salomão Barros. Direito à educação e sistemas privados de ensino nas redes públicas: hipóteses para análise jurídica. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 25, n. 50, p. 576-592, set./dez. 2015.

XIMENES, Salomão Barros et al. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 113-131, mar. 2016.

RESULTADOS ALCANÇADOS POR GESTORES DE UMA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE BRASILEIRO A PARTIR DA INTERVENÇÃO DO CONTROLE INTERNO

Vania de Oliveira Silva
Universidade do Estado de Mato Grosso
vaniaolivers@unemat.br

Solange Teresinha Carvalho Pissolato
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)
solangepissolato@gmail.com

Silvana Mara Lente
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)
silvana.lente@unemat.br

Financiamento: Sem financiamento

Resumo: Este artigo tem o objetivo de apontar os resultados alcançados pelos gestores a partir da intervenção do controle interno. Corresponde a um estudo qualitativo descritivo com levantamento de dados por meio de entrevista estruturada aplicada aos gestores que atuaram no exercício de 2011, compreendendo os onze *campi* e a sede administrativa da Unemat. Os resultados nos apontam que os gestores reconhecem que o controle interno passou a ser ativo em 2011, o que oportunizou melhorias significativas na gestão em todos os sentidos, seja financeiro, administrativo, orçamentário, contábil, patrimonial e operacional. Resultando aos gestores a possibilidade de tomada de decisões a partir das orientações e prevenções trabalhadas. A partir da visão dos gestores da Unemat os resultados alcançados a partir da atuação do controle interno foi uma gestão desprovida de erros, primando sempre pela garantia da aplicabilidade e execução do recurso público com responsabilidade, de forma a atender às necessidades da sociedade.

Palavras-chave: Gestão universitária. Controle Interno. Responsabilidade social.

1 INTRODUÇÃO

A política de controle da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) nas décadas de 2010 e 2011 teve a preocupação em implementar a Unidade Setorial de Controle Interno (UNISECI) com vistas a proporcionar aos gestores um amparo nas suas ações e decisões no campo administrativo, de planejamento, orçamentário, financeiro, reestruturando assim a unidade e conclamando a todos os gestores para o conhecimento e o reconhecimento desta unidade na garantia da boa aplicabilidade dos recursos públicos. Sobretudo porque segundo Abunanhman e Zotez (2006) a criação de um sistema de controles internos nas IES pública é de grande relevância

para a gestão dessas instituições, o que possibilitará mostrar com responsabilidade os atos praticados pela administração.

Acrescido a esta situação e mediante a própria realidade do estado de Mato Grosso onde com a efetivação da Auditoria Geral do Estado nesta linha de descentralização em cada órgão do estado, o controle interno da Unemat se reestrutura levando em conta as normatizações federais e estaduais, bem como internas da Unemat. Uma vez que se trata de uma instituição pública de ensino superior compreendendo segundo Pires e Macedo (2006) como organização pública, como uma instituição administrada pelo poder público, cujo principal objetivo é prestar serviços à sociedade.

Com esta reestruturação uma das preocupações foi exatamente a de fazer conhecida a unidade e qual o seu papel frente a gestão pública de qualidade. Assim muitas ações foram embrenhadas como políticas de efetivação da unidade, seguido da sua atuação em conformidade com a legislação vigente. O que gerou o interesse demonstrado neste artigo, cujo objetivo é apontar os resultados alcançados pelos gestores a partir da intervenção do controle interno.

Cujo estudo com abordagem qualitativa e de cunho descritivo, teve como amostra os gestores no ano de 2011, totalizando vinte e um (21). A técnica de documentação utilizada corresponde à fonte primária, onde os gestores se manifestaram fazendo suas considerações por meio de entrevista estruturada. Sendo aplicada ainda a análise interpretativa hermenêutica.

Trabalhar a temática representa um grande desafio, pois o controle interno atua em prol da eficiência e da eficácia no serviço público, se constituindo e se consolidando a partir do momento em que consegue atingir um grau de satisfação do cliente (sociedade).

2 BASE TEÓRICA

As constantes mudanças e a crescente competitividade em todos os segmentos de mercado exigem que as empresas busquem novas alternativas de gestão; flexíveis e produtivas. Isto se aplica à gestão pública, mantida suas peculiaridades, logo: “controlar, informar, influenciar, para assegurar a eficácia empresarial nunca é uma posição passiva, mas ativa, sabendo da responsabilidade da controladoria em fazer acontecer o planejado” (PADOVEZE, 2004, p. 33).

No Brasil, a Lei Federal 4320/64 introduziu os primeiros textos normativos que se reportam ao controle interno e externo. Hoje, matéria prevista na Constituição Federal de 1988, Art. 70, 74 e 75, obrigando os poderes públicos (legislativo, executivo e judiciário) a adotá-lo e mantê-lo. Em Mato Grosso, estes estão combinados com o Artigo 46 da Constituição do Estado de Mato Grosso.

Esses dispositivos constitucionais e infraconstitucionais federais e estaduais visam à comprovação transparente dos recursos aplicados em consonância com os registros realizados; atuando nas áreas da execução orçamentária, financeira, nos sistemas de pessoal, patrimônio, aquisições, licitações, contratos, convênios e ajustes. Nas obras públicas e reformas, nas operações de créditos, nos suprimentos de fundos, nas doações, subvenções, e; nos auxílios e contribuições concedidas (UNEMAT – INSTRUÇÃO NORMATIVA 001/2009).

O Manual Técnico de Normas e Procedimentos do Sistema de Controle Interno de Mato Grosso (2009) diz que tal atividade e competência assim se enunciam: Atividade inerente às unidades executoras (financeira, contabilidade, gestão de pessoas, apoio logístico, dentre outras) e de seus dirigentes. Cabe a Auditoria Geral do Estado (AGE) e as Unidades Setoriais de Controle Interno (UNISECI), no âmbito do Poder Executivo Estadual, realizar a avaliação e o acompanhamento dos controles.

O controle das atividades embora seja aplicado a todas as etapas das políticas públicas, seu maior foco está na execução, acompanhamento e avaliação; fiscalizando a aplicação dos recursos e avaliando o cumprimento das metas e o alcance dos resultados dos Programas de Governo (FATTORI, 2010).

Oliveira (2004) ressalta que a controladoria existe principalmente para promover aos gestores desenvolvimento e a implementação da estratégia empresarial. E, segundo Figueiredo e Caggiano (2004) visa garantir informações que quando avaliadas contribuem no processo de decisão com a finalidade de cooperação com os gestores na busca da eficácia gerencial.

Crepaldi (2000) ao apontar à relevância do controle interno elenca que o controle das operações é possível por meio de relatórios que analisados oportunizam uma reflexão da companhia, destacando erros ou fraudes, permitindo assim a tomada de decisão.

Abunahman (2006, p. 272) afirma que o controle interno é fundamental na sua administração para as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), pois suas atribuições revelam a responsabilidade global e a “preocupação em zelar, avaliar, comprovar e exercer um controle interno adequado sobre os atos praticados pela administração”.

2.1 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seguir os resultados e respectivas discussões quanto aos resultados alcançados pelos gestores a partir da intervenção do controle interno da Unemat no ano de 2011.

Reforça o reitor que “[...] hoje, transcorrido 2011 tivemos aí um resultado extremamente positivo diante desse controle, dessa orientação e no final diminuindo as incidências negativas em relação a nossa administração”¹. Isto graças as constantes avaliações da atuação do controle interno.

O CI como a unidade administrativa, que favorece o processo de gestão, por meio de informações que dão base ao processo de tomada de decisão (BEUREN, 2007); resulta no que informa um gestor: “[...] conseguimos minimizar o refazer do trabalho no momento que nós vemos a diminuição dos apontamentos pelo tribunal de contas a diminuição dos próprios relatório da auditoria [...]”².

¹ Gestor Administração Central

² Gestor da Administração Central

Com esta preocupação nos assegura que passou a cobrar de “[...] todos os agentes públicos detentores de cargos na universidade que reconhecessem o controle interno como órgão que controla a administração desvinculada de qualquer ação pessoal”³. E, isto foi possível verificar durante a pesquisa, a forma como os gestores reconhecem e acreditam no papel do CI. O que reforça a partir da contribuição de Perardt (2009, p. 03) onde assegura que os “controles internos abrangem todos os processos e atividades organizacionais, bem como todos os funcionários envolvidos direta ou indiretamente, desde a alta administração até os níveis mais baixos”. Logo o CI “só veio beneficiar, conseguiu dar uma nova normatização nas nossas práticas administrativas e pelo zelo do recurso público que nós fazemos aqui”⁴.

Relata que se obteve “[...] práticas administrativas mais zelosas e os nossos agentes públicos passaram a ter primeiro orientação, segundo um receio da repreensão [...], contribuindo assim para a formação de [...] futuro gestores mais atentos nas ações administrativas e conseqüentemente um cuidado maior no gasto público, da nossa universidade”⁵. A partir destas considerações é possível afirmar que a Universidade vem buscando cada vez mais o que nos acrescenta Lima (2005), estar atenta ao ambiente em que ela está inserida, deve procurar agir conforme sua estrutura organizacional, utilizando e transformando recursos em serviços de acordo com o mercado e seu ambiente.

“Aponta como benéfico o conjunto de ações desenvolvidas a partir das orientações do controle interno, considerando que foram muitas, o conjunto delas estão no próprio relatório final em relação ao exercício 2011”⁶. Machado (2005) lembra que as universidades primando por seus objetivos compreendendo o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão carece de criar meios para ajustar ao seu ambiente com eficácia, eficiência e economicidade. E isto foi possível observar durante todas as colocações dos gestores, está busca de melhorias na aplicabilidade do recurso público, o que resultou no que nos demonstra um gestor: “2011 foi o primeiro exercício fiscal dessa gestão, [...] foi tranquila nossa aprovação junto ao TCE [...] tudo isso acredito que foi um trabalho feito por toda a reitora mais principalmente nossa pró-reitora de gestão financeira junto com o controle interno no sentido de melhorar os procedimentos de execução”⁷.

Explica o reitor que “[...] Inicialmente quando chegamos aqui ainda existia certo receio, certa recusa por parte dos agentes público e até mesmo da minha pessoa diante das orientações seja do controle interno, da auditoria, Tribunal de Contas, ou do Ministério Público”⁸. Este ponto também foi considerado por Vieira (2009) em seus estudos afirmando que o controle interno antes era visto pelos gestores como um órgão que dificultava o processo de gestão, através da colocação de empecilhos. Assegura que “[...] hoje, depois dessa conscientização, todos os apontamentos feitos

³ Gestor Administração Central

⁴ Gestor Administração Central

⁵ Gestor da Administração Central

⁶ Gestor Administração Central

⁷ Gestor Administração Central

⁸ Gestor da Administração Central

pelo controle interno são realinhados e conseqüentemente tem dado ai um resultado melhor diante da administração pública praticada pela nossa universidade”⁹.

3 CONCLUSÕES

Conclui-se a partir dos resultados alcançados pelos gestores com a intervenção do controle interno da instituição Unemat, que este é parte integrante no processo de construção de uma universidade comprometida, que bem aplica os recursos públicos, resultando num reflexo social positivo. Pois, representa uma ferramenta de fiscalização e capacitação técnica atuando nas áreas financeira, contábil, administrativa e de planejamento.

Contando, sobretudo com uma qualidade técnica que possibilitou a garantia da aplicabilidade do gasto público com responsabilidade. Isto porque conseguiu ao longo do exercício de 2011 mobilizar os gestores à uma reflexão quanto a necessidade de obediência às leis que regem a administração pública, levando os gestores a compreenderem os tramites legais de cada processo, provocando um constante controle interno no âmbito dos órgãos internos, discussões sobre procedimentos, e sobretudo com a seu acompanhamento e orientação permitiu aos gestores a prática de ações assertivas na gestão pública.

REFERÊNCIAS

ABUNAHMAN, JG; ZOTEZ, LP. Controle Interno na Administração Pública Federal: estudo do modelo de prestação de contas na Universidade Federal Fluminense. **Revista Organização e Estratégia**. v 2, n 2, p. 271-288 mai/ago, 2006.

BEUREN, IM; PASQUAL, DL; SCHLINDWEIN, AC. Abordagem da controladoria em trabalhos publicados no Enanpad e no congresso USP de Controladoria e Contabilidade de 2001 a 2006. **Rev. Cont. Fin. USP**, São Paulo, v 18, n 45, p 22 – 37, set/dez., 2007.

BRASIL. Lei 4320/1964. **Estatui Normas Gerais de Direito Financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>, acessado em junho de 2011.

CREPALDI, SA. **Auditoria contábil: teoria e pratica**. São Paulo: Atlas, 2000.

FATTORI, DM; DUARTE & BRAGA, MVA. Edição Especial. **Educação e Controle**. Ano XX, Boletim 02, Abril de 2010.

FIGUEIREDO, SM; CAGGIANO, PC. **Controladoria: teoria e prática**. 3ª. Edição. São Paulo: Atlas, 2004.

⁹ Gestor da Administração Central

LIMA, MLH. **Sistema de informação com base na abordagem da controladoria sob a ótica da gestão econômica aplicado em Instituição de Ensino Superior**. 2005, 131 f. [Dissertação] Santa Catarina: URB, Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, 2005.

MACHADO, LS. **A controladoria no processo de gestão de instituições privadas de ensino superior de Goiás: um estudo sob a ótica de Contabilidade e Finanças**. 2005, 226 f. [Dissertação] São Paulo: Centro Universitário Álvares Penteado, Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, 2005.

MATO GROSSO. Auditoria Geral do Estado. **Manual Técnico de Normas e Procedimentos do Sistema de Controle Interno 2009**. Disponível em www.mt.gov.br, acessado em 01 de ago. 2011.

OLIVEIRA, LM; PEREZ JR, JHP; SILVA, CAS. **Controladoria Estratégica**. 2º ed. São Paulo: Atlas, 2004.

PADOVEZE, CL. **Controladoria Básica**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

PERARDT, S. **Controle da administração pública**. XXII ENBRA – Encontro Brasileiro de Administração, 2009.

PIRES, JCS; MACÊDO, KB. Cultura organizacional em organizações públicas no Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n.1, p. 81-105, jan./fev. 2006.

REZENDE, SM; FAVERO, HL. A importância do controle interno dentro das organizações. **Revista de Administração Nobel**, n. 03, p. 33-4, jan/jun, 2004.

VIEIRA, RA. **A importância do controle interno numa visão moderna de gestão**. [Dissertação] Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração Controle de Gestão, 2009.

A POLÍTICA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO: PROCESSO HISTÓRICO E PERSPECTIVA ATUAL

Adriana Maria Andreis¹

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS-Campus Chapecó)
adriana.andreis@uffs.edu.br

Carina Copatti²

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS-Campus Chapecó)
c.copatti@hotmail.com

Financiamento: Programa Nacional de Pós-Doutorado – PNPd/CAPES

Resumo: Os livros didáticos são fruto de políticas públicas que tem como marco o Programa Nacional do Livro Didático, o qual, em suas mudanças, reverbera na educação escolar. O objetivo é abordar a política nacional do livro didático para refletir sobre as perspectivas atuais quanto aos seus delineamentos, em diálogo com a regulamentação da produção destes materiais. Para tanto, utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica. Depreendemos estar ocorrendo um processo de compressão espaço-temporal da política educacional do livro didático.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Política nacional do Livro Didático. Compressão espaço-temporal.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, os livros didáticos (LDs) que chegam às escolas são fruto de políticas públicas delineadas desde meados do século XIX, passando por reformulações ao longo do tempo. Contudo, apesar de vários avanços, há situações que demandam um olhar atento sobre a regulamentação destas produções, pois é a partir destas definições que o processo todo de construção de editais de avaliação, propostas de coleções, distribuição dos livros, se efetiva.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é abordar o processo de configuração da política nacional do livro didático para refletir sobre as perspectivas atuais quanto aos seus delineamentos, em diálogo com a regulamentação da produção dos LDs. Procuramos, assim, compreender avanços, retrocessos e as condições atuais com relação à produção e delineamentos no que concerne aos investimentos públicos e a influência do mercado editorial privado.

¹ Doutora em Educação nas Ciências: concentração Geografia, professora na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Chapecó/SC (Licenciatura em Geografia, Mestrados em Educação e Geografia), líder do Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação (GPETE) e do Grupo de Estudos LUGAR.

² Doutora em Educação nas Ciências (UNIJUI); Licenciatura em Geografia e Mestrado em Educação (UPF) Bolsista do Programa Nacional de Pós-Doutorado – PNPd, CAPES, linha de Políticas Educacionais (UFFS Campus Chapecó).

Para tanto, utilizamos como metodologia a pesquisa teórico-bibliográfica procurando em autores que abordam a política educacional do livro didático e especificamente o PNLD contribuições ao debate proposto.

2 A CONFIGURAÇÃO DE UMA POLÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

Os LDs estão presentes na educação escolar brasileira desde o século XIX, sob influência de produções portuguesas e francesas. Desde aquela época, são utilizados como uma forma de veiculação de conteúdos, tornando-se instrumento de formação num contexto em que não existia formação para a docência. No entanto, neste período não havia, ainda, uma política nacional de controle da produção e qualidade destes materiais, tampouco dos conteúdos e formas de abordagem, o que foi delineado nas últimas décadas do século XX.

Conforme Gonçalves (2017), a produção de LDs, a partir do momento em que o Brasil alcança a independência política enfrentava dificuldades resultantes do contexto histórico que moldaram as relações sociais. A ideia de construir uma nação independente envolvia, de algum modo, um projeto de educação, mas esse projeto não se afirmou como uma efetiva preocupação da sociedade. A educação escolar pouco se desenvolveu no século XIX, e não haveria espaço efetivo para o livro didático. Todavia, despertava a intenção de que se tornasse o meio de garantir a aprendizagem de algo que se considera “correto”, sendo elevado à condição de verdade. No entanto, essa intenção não foi efetivada, pois a educação escolar sequer tinha sido implantada formalmente. Quando o livro didático foi demandado, o mercado capitalista proveu a escola com essa mercadoria.

Em 1929 foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL) para legislar sobre o livro didático. A partir desse período diferentes ações foram realizadas para disponibilizar estes materiais para alunos e professores. Dentre elas, segundo Gonçalves (2017), foi levada ao debate a dinâmica econômica alcançada pelo setor da educação, os recursos públicos investidos, o tamanho do mercado das escolas privadas e a produção de materiais didáticos. Esse debate tornava mais intensa a ação de grupos de interesse que atuavam na arena política no sentido de preservar e/ou ampliar domínio político que resultasse numa situação mais favorável para apropriação dos recursos econômicos investidos no setor da educação.

Na década seguinte, em 1938, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo critérios de controle sobre a produção e circulação dos livros no país. Segundo Gonçalves (2017) após o golpe de 1937, foi criada medida para controlar os LDs que seriam utilizados nas escolas, principalmente com relação ao conteúdo. Entretanto, a produção destes materiais sempre esteve sob o domínio privado.

Após várias décadas sem mudanças, em 1966, segundo Ferrari e Silva (2016), foi firmado um acordo entre o MEC e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), criando a Comissão do Livro Técnico e Didático (Colted) e a parceria na coordenação da produção e edição de livros, disponibilizando recursos para a distribuição de 51 milhões de livros em três anos.

Porém, estes materiais não consideravam especificidades da realidade do país. Além disso, o alto custo na aquisição fez com que fosse questionado o acesso às obras pelos estudantes, os quais pagavam pelos materiais.

Gonçalves (2017) salienta que após o Golpe de 1964, o problema do livro didático foi incluído na agenda das políticas públicas dentro de uma abordagem que considerava os fatores econômicos e o contexto mais amplo da indústria editorial. Prevalencia a ideia de que o problema do preço estava relacionado às tiragens muito pequenas. A solução seria o aumento das tiragens e, daí a consequente redução dos preços e maior acesso. O investimento exigia uma ação política evidenciando o mercado editorial. O Estado foi levado a agir de modo a facilitar ou mesmo financiar a indústria do livro e expandir o acesso à escola, o que garantiria ampliação do mercado.

Em 1970, com recursos do INL, o MEC implementou o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, visando a produção nacional de LDs para as escolas. O Estado manteve em suas instituições a administração e o gerenciamento dos recursos destinados ao livro didático. Porém, permanecia a escassez desses recursos, os quais não chegavam a todas as escolas.

3 A CRIAÇÃO DE UM PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

Uma inflexão na política nacional do livro didático foi possível quando foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1985, tendo por intuito qualificar a produção de LDs. Esse Programa seria controlado pela Fundação de Assistência ao Estudante, que realizaria a compra e distribuição de livros com recursos federais. No entanto, a produção de materiais ficaria a cargo da iniciativa privada.

Outras decisões se referiram à reutilização dos livros por outras turmas subsequentes (livros não consumíveis), sendo sua escolha realizada pelos professores das escolas em que estes seriam utilizados. Ocorreu, também, a especificação do processo de controle da qualidade, a avaliação dos materiais e organização de bancos de LDs a serem distribuídos conforme necessidade das instituições escolares públicas.

Em 1994 articularam-se os critérios para avaliação do livro didático pelo MEC/FAE/UNESCO, ampliando-se, assim, os critérios de qualificação, cuja avaliação pedagógica se efetivou a partir de 1996. Nesse sentido, segundo Furtado e Gagno (2009):

O caráter político sobre a produção do livro didático evidenciou-se em toda a sua significação com as regras estabelecidas pelos organismos internacionais para a educação, demonstrando a poderosa influência do capital estrangeiro nos alicerces educacionais. O Banco Mundial fornecia base financeira para o sustento da educação básica de países periféricos de modo a garantir interesses estrangeiros diversos relacionados à globalização. Neste sentido, a Secretaria de Educação Básica (SEB) passou a coordenar o processo de avaliação pedagógica sistemática das obras inscritas pelas editoras no PNLD [...].

Além da avaliação das coleções de LDs foi oferecido às escolas, a partir de 1997, o Guia de Livros Didáticos contendo o resultado da avaliação dos LDs, referente, inicialmente, aos materiais destinados às turmas de 1ª à 4ª série, o que nas avaliações posteriores foi avançado aos demais segmentos (anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA).

No ano 2000 ocorreu a expansão do PNLD a partir da distribuição de dicionários, livros em braile, materiais em libras e Atlas Geográfico para as escolas que possuíam turmas de EJA e do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries. Em 2004 e 2005 ocorreu a ampliação do PNLD para o Ensino Médio com distribuição de livros de português e matemática, ampliado em 2008 para as demais disciplinas. No ano de 2009 passou a ocorrer a reposição de LDs para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, ensino médio e EJA.

Posteriormente, a Resolução 02/2011 abarcou a sistematização do modelo de verificação de qualidade e cálculo de multas por não conformidades físicas de materiais didáticos. E em 2012 foi publicada a Resolução 42/2012 visando prover as escolas públicas com LDs e acervos de obras literárias. Nesse mesmo documento especificou regras para as aquisições de materiais para as escolas tendo por base os dados do censo escolar. Definiu, também, que o processo de avaliação, escolha e aquisição de LDs deveria ocorrer de forma periódica, sob os critérios: a) escolha e distribuição trienal dos LDs consumíveis e reutilizáveis; b) reposição anual, de forma integral, dos livros consumíveis; c) reposição anual, de forma parcial, dos livros reutilizáveis, para substituir aqueles danificados ou não devolvidos.

4 CONTEMPORANEIDADES DO PNLD

A partir de 2017 foram delineadas mudanças por meio da publicação do Decreto nº 9.099/2017 sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Esta publicação apresenta alterações como: a referência às escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e a distribuição anual de LDs e obras literárias. Envolve a deliberação de que as obras passam a ser consumíveis para os anos iniciais do ensino fundamental, sendo as coleções construídas em consonância com a BNCC e, também, incorpora a distribuição de LDs de educação física.

Apesar da importância dos avanços no que tange ao maior acesso aos LDs nas escolas públicas, observamos que:

A implementação de uma política favorável ao mercado editorial implicava numa presença do Estado como comprador de livros e, portanto, agente mais importante na garantia da lucratividade das empresas [...]. O Estado, além de conceder subsídios, de vantagens tributárias e financeiras às empresas, precisa se tornar o grande cliente das editoras nacionais. (GONÇALVES, 2017, p. 196-197).

É notável, nesse sentido, a presença cada vez mais ampla de setores privados no processo de produção e, conseqüentemente, na obtenção de recursos referentes aos LDs, visto

que a indústria editorial de LDs tem ganhado espaço na produção nacional, chegando a mais da metade da produção de livros no país e, em contrapartida, são investidos, anualmente, mais de 1 milhão em recursos na produção de LDs, valor oriundo do governo federal (COPATTI, 2019). Desse modo, Höfling (2003, p. 163), afirma que os grupos editoriais, na arena de decisão e definição da política pública do livro didático, podem comprometer a natureza e a própria conceituação de uma política social com contornos mais democratizantes. Isso porque o setor editorial privado acaba por controlar o mercado e manter o domínio dos recursos públicos destinados a estes materiais.

Em 2019 ocorre uma inflexão nos percursos históricos que vinham sendo paulatinamente configurados, apontando para o que denominamos de compressão dos princípios cidadãos implícitos nessas deliberações. Notamos, especialmente, quatro modos de compressão. Um primeiro modo de compressão é que o processo de avaliação passa a ser centralizado pelo MEC e não mais por meio de edital no qual as universidades organizavam o processo. Um segundo modo de compressão se realiza pela vinculação linear com a BNCC. Com a implementação da BNCC, ocorre um movimento de definição de critérios dos conteúdos dos LDs, que precisam apresentar vinculação com as habilidades e competências expressas no documento. Um terceiro modo pode ser percebido nas reduções dos detalhamentos das prerrogativas legais nos editais, ou melhor, da retirada de determinantes legais que referiam aspectos relativos à diversidade e à cidadania, em seus mais diversos aspectos.

A perspectiva democrática, cidadã e diversa da sociedade passa a ser esmaecida na editoração destes materiais. Pois, os editais PNLD destinados às editoras (sobre a produção dos LDs), por meio da linguagem, imprimem restrições dos temas a serem abordados e diminuem a possibilidade de respeito aos distintos grupos sociais. E, um quarto modo de redução tem a ver com a consideração dos apontamentos dos avaliadores. Em caso de erros contundentes, os avaliadores não mais elaboram um parecer de reprovação. A partir da leitura dos LDs e em acordo com o edital PNLD, elaboram resenha que agrega aspectos com aspectos positivos e negativos dos livros.

5 CONCLUSÕES

Os apontamentos acerca dos processos históricos de configuração de um Programa Nacional, permitem notar que a produção do livro didático tem sido, ao longo do tempo, campo de disputas ideológicas. São *confroencontros*³ (ANDREIS, 2014) entre distintas perspectivas pedagógicas e disputas de mercado que reverberam em diferentes políticas relacionadas aos LDs.

Percebemos que aspectos contundentes na construção de uma política nacional vêm sendo modificados. Dentre estes, destacamos o que podemos chamar de compressão espaço-temporal que vem sendo configurada. Apontamos quatro modos por meio dos quais essa compressão pode ser notada. Essas compressões tem um caráter espacial-geográfico e temporal-histórico,

³ Termo que configura o entendimento da sempre presença de confronto em todo encontro (confro + encontro), como processo inerente à perspectiva dialógica. (ANDREIS, 2014).

pois compreendem deliberações permeadas pela dimensão do social e da mudança, imprimindo mudanças nos sentidos dos significados elaborados.

Diante disso, a política do livro didático, até então tornada mais acessível e democrática, vem sendo transformada, ganhando ainda mais visibilidade os desafios que resultam na expansão do capital privado no mercado editorial de LDs destinados ao ensino público e na inserção de uma série de medidas com relação à produção destes materiais, o que contribui para a afirmação de que as alterações nas políticas públicas do livro didático reverberam diretamente nos desdobramentos da produção, distribuição e qualidade destes recursos.

REFERÊNCIAS

ANDREIS, Adriana M. Cotidiano: uma categoria geográfica para ensinar e aprender na escola. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2014.

COPATTI, Carina. Pensamento pedagógico geográfico e autonomia docente na relação com o livro didático: percursos para a educação geográfica. Tese (doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2019.

FERRARI, Bárbara R. SILVA, Fernanda R. da. As mudanças nos livros didáticos de geografia a partir da percepção dos professores ativos: como é a sua escolha e o que priorizam? In: **VI Seminário Internacional América Platina e I Colóquio Unbral de Estudos Fronteiriços**. UEMS - Campo Grande, 2016.

FURTADO, Andréa Garcia. GAGNO, Roberta Scrocaro. **Políticas do livro didático e o mercado editorial**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba, 2009.

GONÇALVES, Paulo Celso Costa. Políticas públicas de livro didático: elementos para compreensão da agenda de políticas públicas em educação no Brasil. [Tese]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Minas Gerais, 2017.

ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL: UM NOVO ESPELHO DOS PRÍNCIPES?

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

Cristiane Maria Oliveira Mendonça
Centro Universitário Grande Fortaleza (UniGrande)
cris.adm.ufc@gmail.com

Jessika Candido Araujo
Universidade Federal do Ceará (UFC)
jessikaaraujo55@hotmail.com

Financiamento: Sem financiamento

Resumo: Este ensaio objetiva refletir sobre a *accountability* educacional enquanto um espelho, um espetáculo da sociedade moderna subsumida à lógica da normatividade neoliberal, que coisifica as políticas educacionais a uma noção de belo/feio segundo a ordem do capital. Amparado no método dialético, realiza-se uma reflexão filosófica que culmina na percepção que a *accountability* ergue-se como um mecanismo do Estado Gerencial-Avaliador, projetando modelos a serem seguidos pela sociedade moderna.

Palavras-chave: Accountability Educacional. *Speculum. Specula Principum.*

1 INTRODUÇÃO

Espelho meu, espelho meu, existe alguém mais belo do que eu? Eu que tenho olhos de verde Dólar; lábios de vermelho Renminbi; cabelos de cacheado Euro; pele de macia Libra; mãos de suave Criptomoeda; e, aroma de amadeirado lene. Pode existir *alguém mais belo do que eu?* Mas, o que é o belo? A Rainha Má, abatida pela inveja, era bela? E Narciso, consumido pela vaidade, seria belo? Que dizer de Medusa, amaldiçoada pela luxúria e lançada no ermo da solidão, seria bela? Afinal, o que é o belo? Seria o que não é feio? Mas, o que é o feio?

O belo, o feio, a beleza e a fealdade no mundo sob os acordes do capital são definidas pela mediação do dinheiro como salienta Marx: “Aquilo que eu sou e posso não é, pois, de modo algum determinado pela minha própria individualidade. [...] O dinheiro é o bem supremo, e deste modo também o seu possuído é bom.” (MARX, 2010, 159).

É nesta peja que este ensaio se desenvolve, em um percurso filosófico em torno de ideias que permeiam/envolvem a noção de *accountability* educacional enquanto um *speculum* (espelho), um *spetaculum* (espetáculo - a festa pública) da modernidade que fascina, encanta, seduz e petrifica mentes e corações, a mediar o *ser ou não ser* belo/feio, ter beleza/fealdade na sociedade que tudo

quantifica. Na quantofrenia social a *accountability* se firma como um ideário a ser assimilado, uma espécie de condutor/caminho/mediador para a civilidade, verdadeiro espelho a projetar a imagem do Estado Moderno.

2 ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL: O SPECULA PRINCIPUM NEOLIBERAL

A *accountability*, palavra deriva do latim ‘*ad*’ + ‘*computare*’ (contar para; prestar contas a; dar satisfação a; corresponder à expectativa de) (HEIDEMANN; SALM, 2009, p. 303) ergue-se na ordem da democracia neoliberal como um *speculum* ou *specula Principum* formando indivíduos cada vez mais estranhados de si – indivíduos impedidos de voltarem-se para o *speculandus* (o especular, o investigar, o examinar). A *accountability* insere-se como *speculum* do consenso social, assumindo duplo caráter: político-ideológico e coercitivo-consensual – dupla natureza, como o tólos de toda a interação humana, na qual o indivíduo passa a ter responsabilidade, deve prestar contas e é avaliado.

A “*accountability* ergue-se como uma panaceia (ou mesmo num fetiche) pelo facto de a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização serem, supostamente, capazes de, por si sós, [...] resolver os déficits e problemas de qualidade da educação pública.” (AFONSO, 2012, p. 472). A *accountability* insere-se na conjuntura das teorias, valores, crenças – ideologias, disseminadas pelo Estado Gerencial-Avaliador (o *demiurgo* Moderno), que mediante os sistemas avaliativos, sedimenta uma cultura normatizadora dos indivíduos, contribuindo para produzir conformidade ou consenso social.

No mundo dos sentidos, sob a égide do capital, essa responsabilização, prestação de contas e avaliação estão envoltas em um olhar enevoado, obscurecido por um *occultatio* (ocultamento) da realidade, pela distorção do óphis (ação de ver) que mitiga o *opheio* (desejar ver). Segundo Aristóteles (1985), ver é olhar com o fito propósito de tomar/ter conhecimento, tornar cognoscente o que é visto (instruir, instruir-se, saber).

A curiosidade, como diz Agostinho (1994), é a razão de ser dos olhos, o *to ósse* (sede do ato visual), como exercitar o *oráo* (ver com olhos atentos, com o espírito) na privação do conhecimento? E, diante do *to ósse*, quem pode discernir entre a *species* (aparência), o *spectrum* (espectro, fantasma, visão irreal) e a *essentia* (essência – fundamento e causa de cada ente/ser)?

O que se vê deve ser compreendido nas múltiplas determinações (singular, particular e universal) do *motus continui* (movimento contínuo): para frente – *prospício*; para trás – *respício*; para todos os lados – *circunspício*; e, para dentro de si e para dentro das coisas – *inspício* –, que olha a si e o mundo no anseio de um bom *auspicium* (auspicioso – que gera esperança). No entanto, sob os agouros do capital, este olhar torna-se linear, condicionado à dança macabra ou à monocromia da mercadoria, cuja gênese rememora o Toque de Midas – o capitalismo a tudo o que toca transforma, ressignifica, converte em mercadoria – produto comercializável. O belo, a beleza, o feio e a fealdade tornam-se valores (objetiva e subjetivamente) mercantilizáveis. A própria política educacional é convertida em mercadoria. Agora, quem define seu valor, seu preço?

Quem olha o belo e o feio olha de algum lugar e busca algo: o *spectabilis* (o visível), o *specimen* (a prova, o indício, o exemplo) ou o *occultatum* (o oculto). O indivíduo que vê (*spectator* – espectador) pode ficar em *speculatio* (vigia, estar de observação, explorar e pensar vendo) e exercer a *spectio* (a vista, a leitura dos agouros). E aquele que olha, olha em alguma condição: olham com os próprios olhos; olham com o olho das Greias (as irmãs Dino – “temor” –, Ênio – “horror” – e Pênfredo – “alarme” –, irmãs de único olho e dente) (GRIMAL, 2014); ou, olham como *stopeutês* (aqueles, situados no alto, que observam, vigiam, refletem e julgam), que se alojam no *skopé* (o observatório), como o policial no *panopticon* de Bentham (2000).

O indivíduo que vê (*spectator*), vê algo ou alguém que é negado (condenado) ou afirmado (desejado, imitado). Nesta modelo de sociabilidade constrói-se uma eticidade (moral, ética), ordenam-se sistemas econômico-culturais e ético-políticos a serem inculcados, incorporados pelos indivíduos. O *speculum* ou *specula Principum* estabelece uma racionalidade ou princípio normativo norteador do ideário de *humanitas* (humanidade – o comportamento que torna o homem primeiro) e modernidade.

No medievo o gênero literário *specula Principum* (sentenças, fábulas, parábolas, provérbios, textos históricos e poéticos) impôs-se como porta-voz das virtudes cristãs, ensinando ao Príncipe a arte do bom governo, à submissão a lei eterna de Deus – o monarca era *rex justus*, se a obedecesse, e tirano (corrompido pela *lex peccati*, lei do pecado original) se a desconsiderasse. Como literatura pedagógica, o *specula Principum* educava os homens do poder, bem como, as pessoas comuns (pela imitação do governante), instruindo-as (neo-escolasticamente) nas três faculdades da alma: a memória (o saber – no exemplo das autoridades antigas); a vontade (o querer – o desejo de justiça); e, a inteligência (o poder – o intelecto condizente com a educação que conduz a integração harmoniosa).

Maquiavel (2000) em sua obra *O Príncipe* rompeu com a união da moral e do espírito cristão com a arte de governar, tecendo com sua *roca de fiar* as bases de uma nova sociabilidade política, fundada na ontopositividade da política. O Espelho dos Príncipes ressignificado, preservou, todavia, seu cerne: ser um *speculum* (espelho) a aconselhar quanto ao presente e futuro, elogiando o bem e vituperando o mal, orientando sobre os riscos de romper com a lógica ético-moral e/ou política reinante.

No mundo do Estado Moderno, uma teogonia é escrita, a ser redigida com a tinta da ontopositividade da política e pela pena do deus Mercado, definindo o belo, o feio, a beleza e a fealdade. Sob os agouros do capital, que acumula espetáculos (*spetaculum*), a mercadoria é a forma elementar, a qual o próprio homem se converte em imagem e semelhança. E, em sua conversão, o homem (mercadoria) é religado (*religare*) com o criador, o deus Mercado (heterônimo ou *alter ego* do deus Capital), mediante o dinheiro.

O ser humano passa a ser definido pelo que ele reflete/projeta a partir da imagem do criador (deus Mercado). Uma nova concepção de mundo se desenvolve a partir de uma “Teologia” ou “Teogonia” do Capital Humano, formando a cúria/panteão do Mercado: o homem-empresa, o

homem-flexível, homem-estranhado – 1. do produto de sua atividade, que pertence a outro; 2. da atividade produtiva, o trabalho deixa de ser visto como essencial para a formação do homem; 3. do gênero humano, o homem não se reconhece no gênero humano (humanidade); 4. do homem pelo homem, estranhado dos outros homens. (MARX, 2010, 2013).

Com seus deuses, semideuses, ninfas, heróis, dentre outros, um panteão é estruturado, acrópoles erguidas, constituindo uma sociedade do espetáculo: “Toda a vida nas sociedades nas quais reinam as modernas condições de produção se apresenta como uma imensa acumulação de espetáculos. Tudo o que era vivido diretamente tornou-se uma representação” (GUY DEBORD, 1997, p. 13). E, nesta representação define-se a imagem a ser projetada pelo Espelho do Príncipe moderno – a *accountability* educacional, a ocupar o espaço das antigas fábulas, da *Ratio studiorum* e das literaturas: passa-se a fabricar um homem-responsável, um homem *panopticon* de si mesmo.

O homem moderno, semelhante a Hércules, deve passar por provas/avaliações para ter seu valor mensurado. Ao ser continuamente provado, após ter seu valor medido, por testes estandardizados, em uma educação concorrencialista, é ranqueado e lançado no Hades, caso fracasse, ou no Olimpo, se vitorioso (mera ilusão?). O que está posto são projetos elaborados com rigor estéticos e com fácil penetração nos mais diversos segmentos sociais, por tais políticas educacionais apresentam a face da modernização, sem revelar os mecanismos ou processos de exclusão social e de mercantilização da educação.

3 A GUIA DE CONCLUSÃO: A SOCIEDADE DO ESPETÁCULO

Sob os ditames desse Estado-Avaliador, desenvolve-se um novo *darwinismo social* – um concorrencialismo social. As políticas educacionais, centrada nos pressupostos avaliativos, culminam na luta pela sobrevivência no mundo do capital, instiga-se a competição reproduzindo a lei da *seleção antinatural da escola liberal burguesa* (que deforma e reforma o estudante, adotando os moldes estabelecidos pelo mercado), gerando mecanismos de depuração (avaliação) que no mundo do neoliberal excluem o excedente (adaptados ou não adaptados) – justificados pela avaliações *estandardizadas*, pelas políticas educacionais centradas em um o novo *darwinismo social* (AFONSO, 2009), alimentado pelos ideários de competências e habilidades.

Na esteira das transformações que a sociedade capitalista tem passado é recorrente o discurso sobre a necessidade de o trabalhador qualificar-se contínua e ininterruptamente, objetivando adquirir *empregabilidade* – palavra-fetiche (pois a própria empregabilidade torna-se uma mercadoria) que move o mecanismo da formação/qualificação, cuja responsabilidade recai sobre o próprio trabalhador e não mais sobre o Estado ou sobre o mercado.

O desempenho individual passa a agudizar a fragmentação social, sendo a empregabilidade tomada como epidemia e em onda contaminadora os sujeitos infectados devem estar sempre qualificados, o que será definido por critérios comparativos e mensuráveis. Isso implica na constituição de uma sociabilidade em que “Trabalhamos e agimos numa frustrante sucessão de

números, indicadores de desempenho, comparações e competições – de tal maneira que a satisfação da estabilidade é cada vez mais ilusória.” (BALL, 2002, p.10).

Diante do exposto, como primeiras aproximações, tem-se que a *accountability*, na ordem socio-metabólica do capital, enquanto Espelho dos Príncipes não se reduz a relações diretamente sociais ou a um mero mecanismo a projetar imagens (modelos a serem seguidos, normatizações). A *accountability* insere-se na lógica das relações entre pessoas mediada por coisas, ela deve ser pensada como mecanismo atrelado a *relações coisas entre pessoas e relações sociais entre coisas* (MARX, 2013).

A *accountability*, enquanto mercadoria, emerge como uma linguagem da sociabilidade humana (homem-mercadoria) do capital, expressa no valor, cuja caráter *manifesta-se aqui por meio de sua própria relação [da mercadoria - homem] com outras mercadorias [accountability e accountability educacional]* (MARX, 2013). Relações fantasmagóricas, nas quais as mercadorias são os sujeitos, e o homem é desumanizado de suas virtudes, transformado em *spectator* – espectador. Mas, estas são apenas aproximações iniciais de uma análise mais complexa, a ser desenvolvida em um artigo ampliado.

A *accountability* educacional como *panaceia da sociedade do espetáculo*, introduzem as instituições e os indivíduos (estranhados) em uma competição frenética no mundo da consumação espetacular, instrumentalizando o conhecimento historicamente acumulado e sistematizado. Os indivíduos atomizados, capturados pela febre quantofrênica são levados a alienar sua própria subjetividade a uma forma instrumentalizada, ou seja, capturados pela febre de avaliar, classificar, comparar e contabilizar.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012.

_____. Políticas avaliativas e *accountability* em educação: subsídios para um debate ibero-americano. **Sísifo**, Lisboa, n. 9, p. 57-69, mai./ago. 2009.

ARISTÓTELES. **Política**. Trad. Mário da Gama Kury. Brasília: Editora Universidade de Brasília (UnB), 1985.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BENTHAM, Jeremy. **O Panóptico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

GRIMAL, Pierre. **Dicionário da mitologia grega e romana**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

HEIDEMANN, Francisco Gabriel; SALM, José Francisco. (Org.). **Políticas Públicas e Desenvolvimento** – Bases epistemológicas e modelos de análise. Brasília: Editora UnB, 2009.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe**. São Paulo: Nova Cultura. 2000. (Coleção Os Pensadores)

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri. 4. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I (o processo de produção do capital). Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo. 2013.

SANTO AGOSTINHO. **A Trindade** (De Trinitate). São Paulo: Paulus, 1994.

ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL: TENDÊNCIAS NA INTERPRETAÇÃO DE UM CONCEITO EM EXPANSÃO

Marilda Pasqual Schneider
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
marilda.schneider@unoesc.edu.br

Michele Luciane Blind de Morais
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
micheleblind10@yahoo.com.br

Financiamento: Capes

Resumo: O texto objetiva analisar características da produção sobre *accountability*, verificando tendências de interpretação em estudos do campo da educação no Brasil. O percurso metodológico está orientado pelos pressupostos da pesquisa bibliográfica, com uso de instrumentos de análise que informam a metapesquisa. Conclui que na produção acadêmica brasileira predomina tendência a uma tradução unilateral da *accountability*. Essa tendência desconsidera a capacidade heurística do conceito uma vez reduzir o conceito à lógica mercantil, enquanto sinônimo de responsabilização.

Palavras-chave: Políticas de regulação. Avaliação. *Accountability* educacional.

1 INTRODUÇÃO

Com vistas a contribuir com o debate sobre a regulação da qualidade educacional no Brasil, o texto em tela tem por objetivo analisar características da produção acadêmica brasileira sobre *accountability* de modo a verificar tendências na interpretação do conceito em estudos do campo da educação. Os procedimentos metodológicos para o estudo seguem os pressupostos da pesquisa qualitativa e têm nos fundamentos da metapesquisa o recurso técnico predominante de análise.

O *corpus* analítico compreende vinte teses selecionadas em vista da utilização de três pares de descritores relacionados entre si, que serviram de filtro para os achados: avaliação e *accountability*; avaliação e prestação de contas; e avaliação e responsabilização. O levantamento foi realizado via consulta ao Catálogo Capes e circunscreveu-se ao período compreendido entre os anos de 1987 a 2016. O uso do recurso da metapesquisa esteve orientado pelo suposto de que a *accountability* é constituída por três pilares estruturantes: a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização. Contudo, por se tratar de um fenômeno amplo e, ao mesmo tempo, complexo, comporta diferentes abordagens teóricas, perspectivas analíticas e usos práticos.

Atentas à capacidade heurística do conceito, procuramos inicialmente perscrutar o pensamento de autores da administração pública e da ciência política, onde o tema tem logrado maior aderência analítica. Foi a partir das teorizações de autores dessas duas subáreas de conhecimento, tais como Shedler (2004) e Pinho e Sacramento (2009) que pudemos compreender a

imprescindibilidade de *accountability* na dinamização das relações sociais em vista, principalmente, das conformações de governo regradas por princípios democráticos de administração da máquina pública.

À conta das formas contemporâneas a que está submetida, especialmente na administração dos serviços públicos, em que o uso de ferramentas de *accountability* passou a ser requerido pelo Estado especialmente com o fito de garantir a implementação de políticas públicas endereçadas ao desenvolvimento econômico, o estudo empírico foi guiado pela convicção de que, na educação, a avaliação constitui um dos eixos nodais de políticas com finalidades de *accountability*.

O referencial teórico eleito para o delineamento da investigação levou-nos a construir a hipótese de que predomina no campo da educação uma tradução, e também uma interpretação, pouco aprofundadas sobre a capacidade heurística da *accountability*. Essa hipótese foi construída considerando-se a recente entrada do tema nesse campo de conhecimento, principalmente se for observado o curso das reformas educacionais no Brasil a partir dos anos de 1990.

2 ESPECIFICIDADES NA ABORDAGEM DA ACCOUNTABILITY

O conceito de *accountability* envolve ambiente de disputas. De um lado, defendido seu uso pelos movimentos sociais, articulado com mecanismos de participação dos indivíduos no desenvolvimento, execução e avaliação de políticas públicas e, de outro, conclamado seu uso por correntes neoliberais sob uma perspectiva economicista baseada na eficiência e eficácia das ações empreendidas por agentes da esfera pública.

Na perspectiva social, o desafio está em atribuir ao governante o dever de assegurar *accountability* perante os cidadãos e não apenas ao direito de exigir destes a prática de *accountability*. Sobre esse aspecto, Behn (1998, p. 18) argumenta que “se seu sistema não assegura *accountability* perante os cidadãos, então ele é, por definição, inaceitável”. Tomar a acepção dessa palavra por essa vertente implica, pois, atitudes responsivas mais do que a busca pela eficiência e eficácia dos serviços públicos. Implica, ainda, que a *accountability* focalize mais os processos do que os resultados.

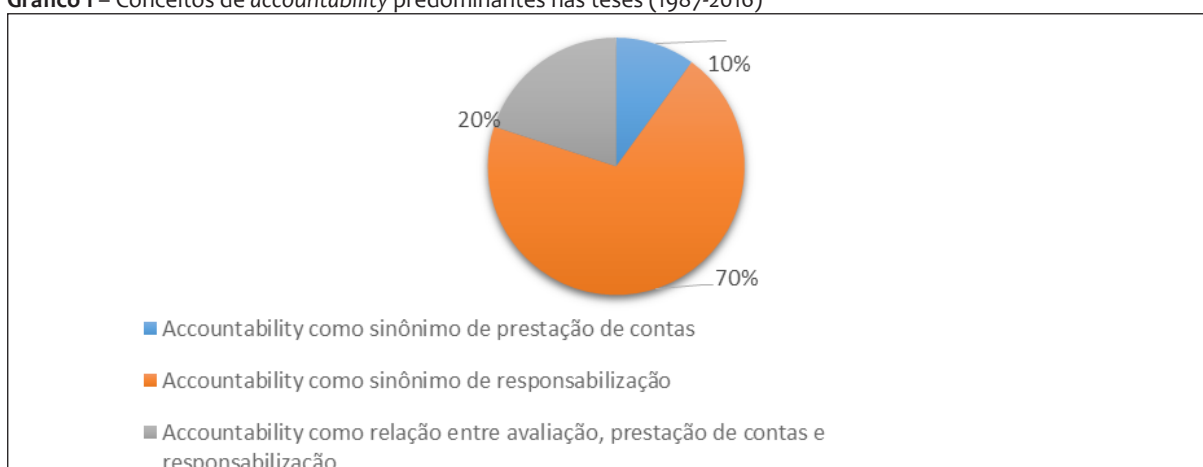
Considerando a capacidade heurística do termo, a análise das especificidades da produção de conhecimento sobre o tema recaiu sobre os temas centrais de investigação informados pelos pesquisadores autores nos trabalhos selecionados, quais sejam: obra e autor de referência, e concepções/traduições predominantes.

Os temas centrais de investigação informados pelos pesquisadores autores das vinte teses selecionadas para análise versam majoritariamente sobre avaliação educacional. Contudo, o olhar destes pesquisadores recai sobre diferentes mecanismos de regulação da qualidade, tais como o currículo, a prática pedagógica e a gestão, e também sobre diferentes atores do campo, tais como docentes, diretores e inspetores escolares. As teses que focalizaram a avaliação educacional o fazem a partir de suas repercussões em algum segmento da política educacional valendo-se, por isso, de estudos de campo.

No tocante às obras referidas, foram computadas quarenta e três obras citadas pelos pesquisadores autores sobre o tema da *accountability*. O autor mais citado nos trabalhos foi Almerindo Janela Afonso (dezesseis trabalhos), com dois textos dentre os mais referidos: *Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional*, publicado em 2001 pela Revista Educação & Sociedade; e *Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares*, publicado em 2009 pela Revista Lusófona de Educação.

Um exercício triangulado entre a incidência do termo nas teses, os autores de referência e a abordagem do tema permitiu-nos chegar às concepções de *accountability* predominantes conforme demonstrado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Conceitos de *accountability* predominantes nas teses (1987-2016)



Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas teses analisadas.

As duas teses (10% do total) que associam o termo à prestação de contas consideram as avaliações externas uma alternativa de prestar contas à sociedade civil sobre a qualidade da educação nas escolas. Por sua vez, as quatorze teses (70% do total) que concebem o termo como sinônimo de responsabilização consideram-no, especialmente, no sentido de os profissionais da educação serem responsabilizados pelos resultados alcançados por estudantes em provas estandardizadas. Contudo, reverberam insatisfação com essa associação em decorrência da situação atual do país, já que a oferta da educação enfrenta um crescente contingenciamento de investimentos públicos.

Trata-se, pois, de uma explicação que corrobora a hipótese de responsabilização como sinônimo de culpa. Esse parece ser um dos motivos pelo crescente envolvimento dos pesquisadores em estudos sobre as políticas de regulação e avaliação da educação, pois a culpabilização parece ser a principal consequência da lógica na qual a educação se encontra mergulhada.

No que tange aos quatro trabalhos do grupo (20%) que relacionam a *accountability* com avaliação, prestação de contas e responsabilização, é possível identificar um tom consensual. De modo geral, os trabalhos reverberam as exigências pela eficácia escolar, ignorando contradições

inerentes ao contexto escolar. Consideram que as avaliações em larga escala aprofundam as diferenças e desigualdades sociais, culturais e econômicas vigentes e promovem a exclusão escolar.

Tomando por base o conjunto de teses, predomina associação da *accountability* com dispositivos neoliberais que informam a regulação da educação na contemporaneidade. Nesse contexto o conceito é tomado como estratégia para o gerenciamento da força de trabalho dos profissionais da educação. Ou seja, o Estado responsabiliza o funcionário pelo serviço oferecido e, os docentes e gestores institucionais, pelos resultados obtidos nas avaliações.

Por não acreditarem em uma alternativa de uso democrático da *accountability* na educação, os pesquisadores dos trabalhos analisados tendem a desconfiar de toda e qualquer política que vise à atribuição de responsabilidades a funcionários de instituições públicas, como se estes não deveriam prestar contas de suas ações. Embalados pela forma predominante de como essas iniciativas estão a ganhar corpo no Brasil, esses pesquisadores mostram-se contrários a abordagens que prometem outras finalidades que não o controle, pelo Estado, dos resultados educacionais. Porque advinda de um campo onde impera a conformação, também a visão sobre a *accountability* parece estar conformada.

Indubitavelmente, na atual conjuntura brasileira, em que predomina a ideologia da nova e extrema direita, os preceitos democráticos podem estar ameaçados, especialmente no tocante à transparência e ao acesso às informações. Embora se apregoe a salvaguarda da democracia, estratégias em curso voltam-se muito mais ao interesse de assegurar condições de desenvolvimento capitalista do que respeito às normas institucionais democráticas.

O caráter instrumental das políticas de participação neste cenário corrobora a falta de percepção acerca da capacidade heurística do conceito o que, na percepção de Schneider (2019, p. 472), permitiria compreender o conceito a partir de “perspectivas teóricas distintas”, como possibilidades de “formulações práticas [...] contraditórias ou mesmo paradoxais entre si.”

Para a autora, o que está em jogo são interesses, nem sempre alinhados, que afetam diretamente os dispositivos de *accountability*. Reverbera-se por essa via o afastamento do Estado enquanto provedor de políticas públicas sociais e o surgimento de um Estado avaliador e regulador condicionado pela racionalidade econômica. Diante disso, parece adequado que a produção sobre *accountability* educacional, no Brasil, enverede para a negação de seus dispositivos apontando, principalmente, efeitos nefastos das políticas de avaliação para a comunidade escolar.

Há uma variedade de temas a partir dos quais a *accountability* é tratada como meio ou consequência, mas um número ainda pouco expressivo de estudos o faz considerando que as ferramentas que regulam a ação pública podem ser diferentes e contribuir para a construção de diferentes abordagens. O esvaziamento desse debate na educação obstaculiza o desenvolvimento de ações mais efetivas na direção melhoria educacional.

Uma possibilidade de análise que se arma a partir do estudo em tela é justamente a exploração dos usos mais recentes de dispositivos de *accountability* orquestrados por tribunais de contas dos estados e municípios brasileiros na fiscalização quanto ao cumprimento das metas dos

Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação. Medida recente do Tribunal de Contas de Santa Catarina dá conta de que os municípios catarinenses têm prazo até o fim de 2019 para adequação pedagógica e curricular das escolas públicas municipais visando à implementação das disposições contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A medida tem em vista fiscalizar o cumprimento da LDB, normatizada pela Base, de obrigatoriedade de alinhamento entre as propostas pedagógicas dos municípios, os currículos escolares, a formação de professores e a avaliação educacional. Ao que tudo indica, essa medida impactará as ferramentas de controle de ação pública e por consequência, as formas recentes de prestação de contas e responsabilização harmonizadas até aqui pelo Estado, uma vez que, não mais recairão apenas sobre as políticas de avaliação, mas sobre o planejamento das ações dos governos locais no tocante às medidas educacionais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo em tela revelou que a *accountability* vincula-se ao gerenciamento da força de trabalho (responsabiliza o funcionário pelo serviço oferecido; docentes e gestores institucionais, pelos resultados das avaliações). Logo, predomina uma concepção empresarial de *accountability* e estratégia de aferição da qualidade da educação ofertada pelas instituições e sistemas de ensino.

A análise da produção acadêmica demonstrou tendência a uma análise crítica tanto das políticas de avaliação educacional quanto da associação delas com dispositivos de *accountability*. Em outra direção, apontou para uma baixa correlação desta produção com a que vem sendo desenvolvida por outras áreas de conhecimento, tais como as voltadas para a administração pública e a ciência política. O diálogo interdisciplinar, que poderia favorecer ampliação da análise e, ao mesmo tempo, aprofundamento teórico do tema, fica subsumido em favor de uma análise unidirecional do tema, mormente o que informa os pressupostos das políticas educacionais neoliberais. Predomina, pois, a apreensão de uma única vertente de análise em estudos sobre este tema, desconsiderando-se as múltiplas dimensões do conceito e a sua capacidade heurística.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, ano XXII, no 75, Ago/2001.

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 de Educação**, n.13, p.13-29, 2009.

BEHN, Robert. O novo paradigma da gestão pública e a busca da *accountability* democrática. **Revista do Serviço Público**, Brasília, ano 49, n. 4, p 5-45, out./dez. 1998.

PINHO, José Antônio Gomes de; SACRAMENTO, Ana Rita Silva. *Accountability*: já podemos traduzi-la para o português? **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 6, p. 1343-1368, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v43n6/06.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

SCHEDLER, Andreas. ¿Que es la rendicion de cuentas? **Cuadernos de Transparencia**, México, Ifai, jan. 2004. Disponível em: http://works.bepress.com/andreas_schedler/6. Acesso em: 23 fev. 2018.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Dispositivos de *accountability* na reforma da educação básica brasileira: tendências em curso. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 19, n. 60, p. 469-493, jan./mar. 2019.

ANÁLISES DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE ACCOUNTABILITY NA EDUCAÇÃO: O SOFTWARE IRAMUTEQ COMO RECURSO METODOLÓGICO

Vanessa Rosana Peluchen

Universidade Estadual de Ponta Grossa

vanessapeluchen@hotmail.com

Mary Ângela Teixeira Brandalise

Universidade Estadual de Ponta Grossa

marybrandalise@uol.com.br

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

Considerando-se que políticas e estudos sobre *accountability* educacional no Brasil são relativamente recentes, o presente trabalho objetiva, por meio de revisão de literatura em teses e dissertações compreender quais são os caminhos adotados nas pesquisas quando se referem a essa temática, metodologicamente utilizando-se para tal, análise textual propiciada pelo *software* Iramuteq. Dentre as análises, nos foi possível perceber a incipiência e a necessidade de aprofundamento epistemológico em produções acadêmico-científicas que se referem a temática em âmbito educacional.

Palavras-chave: *Accountability* educacional. *Software* Iramuteq. Produções acadêmicas. Revisão de literatura.

1 INTRODUÇÃO

A possibilidade da realização de análises de dados a partir da utilização de *softwares* permite um aumento significativo na eficiência dos procedimentos, a facilidade na localização de fragmentos textuais, além da agilidade nos processos de codificação.

No mercado existem inúmeros programas disponíveis e, dentre esses, existem alguns de uso livre, os quais provém de “um movimento pelo compartilhamento do conhecimento tecnológico baseado em princípios como liberdade de uso, cópia, modificações e redistribuição (SOUZA, WALL, THULER *et al*, 2018, p.2)”. Isso ocorre através da distribuição dos códigos-fonte, transformando assim os programas em bens públicos.

Um desses *softwares* livres é o Iramuteq, programa informático que possibilita análises através de *corpus* textual, como estatísticas textuais clássicas com identificação da quantidade e frequência de palavras, identificação e busca de palavras de acordo com as classes gramaticais e busca palavras com base na raiz (lematização). Além disso, realiza pesquisa de especificidades de grupos, classificação hierárquica descendente, análise de similitude e nuvem de palavras (CAMARGO; JUSTO, 2013).

No Brasil, o uso desse *software* começou a ser utilizado a partir de 2013, principalmente em pesquisas relacionadas a representações sociais, gradualmente expandindo-se também para outras áreas, contribuindo assim para propagação das possibilidades de processamento de dados qualitativos (CAMARGO; JUSTO, 2013).

É considerando tais pressupostos que sentimos a necessidade em realizar uma análise textual por meio da utilização do *software*, visto que a temática da *accountability* é relativamente recente, principalmente se tratando de teses e dissertações. Dada a complexidade dos seus elementos, esta análise nos permite compreender os caminhos percorridos pelas produções acadêmicas ao tratarem de tal temática. Por meio de tais análises, é possível perceber enfoques, singularidades e conceitos abordados. Em suma, que rumos às pesquisas vêm adotando no Brasil, quando se comprometem a desenvolver investigações utilizando-se conceitualmente de mecanismos e políticas de *accountability*.

Em um primeiro momento realizamos uma busca de teses e dissertações vinculadas a dois bancos de dados disponíveis no Brasil: o banco de teses da Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Utilizando como descritor *accountability* e refinando os textos para a área educacional, elencamos 39 textos os quais continham em seus títulos, palavras-chave e/ou resumos, o referido descritor. Já em um segundo momento, os textos (resumos das produções) foram trabalhados de modo a estarem configurados para rodar no programa (eliminação de acentuações, junção de palavras, conversão de arquivo, etc), e posteriormente, após inserção no *software*, possibilitaram a geração de relatórios e gráficos que nos tornou possível a realização de uma análise quali-quantitativa¹.

Esta breve investigação considera dois tipos de análise originárias dos relatórios do Iramuteq sobre as produções acadêmico-científicas apresentadas: a análise lexiográfica e nuvem de palavras, e análise de similitude e árvore máxima.

2 A UTILIZAÇÃO DO SOFTWARE COMO RECURSO METODOLÓGICO

Os resumos das 39 produções acadêmicas mapeadas que constituíram o *corpus* textual de análise foram organizados por linhas de comando denominadas de “linhas de asteriscos”, nas quais foi informado o número de identificação do texto, seguido da variável para identificação do tipo de produção, que no caso deste mapeamento foram tese (tes) ou dissertação (dis). O procedimento de organização das linhas de comando, para inserção das produções acadêmicas, pode ser observado no exemplo fragmentado a seguir:

*** *tes_2

O objetivo deste trabalho é contribuir para o debate sobre políticas_de_accountability educacional através da avaliação do programa cearense Premio_Escola_Nota_Dez. Para tal partimos do referencial da teoria_democratica e da administração_publica sob o prisma

¹ O tutorial Iramuteq está disponível em: <http://iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel>

Baseada na análise de similitude, a palavra Escola se apresenta no centro da árvore, demonstrando vasta conexidade com as palavras: processo, analisar, Estado, gestão, política e *accountability*, possibilitando a interpretação de que as pesquisas mapeadas tiveram, como objeto de investigação, centralidade em analisar aspectos relacionados a conceitos chave em estudos referentes a *accountability*.

Nos blocos menores, o destaque recai sobre a responsabilização, esta interligada com a educação e com o Estado de maneira acentuada, remetendo a importância em se considerar a responsabilização enquanto política pública, sob o viés da atuação do Estado, coerentemente pelo seu papel de regulador de todo o sistema educacional.

Apesar de autores (PINHO e SACRAMENTO, 2009) considerarem a *accountability* como um sinônimo de responsabilização, as pesquisas nos mostram certa desvinculação entre esta e a *accountability*. A responsabilização é considerada parte integrante de um sistema completo de *accountability*, tal qual a prestação de contas e a avaliação (AFONSO, 2009), nesse sentido, é possível observar que as produções nem sempre consideram essa tríade quando se referem a *accountability*, pois observamos que tais conceitos são expostos em blocos diferentes na figura 2.

Interessante observarmos, por meio dessa tríade, que não é possível desvincular a ação do Estado quando nos comprometemos a realizar estudos focalizados na responsabilização, na educação, visto que o que se considera nesse processo é uma possível melhoria da qualidade educacional.

Há que se perceber a existência de uma ligação direta da *accountability* com o Estado e este com a responsabilização, entretanto, ao considerarmos a prestação de contas (curiosamente desconexa do financiamento), percebemos que o foco das pesquisas centraliza-se muito mais nas instituições de ensino, do que na política do próprio Estado. Existe uma tendência em analisar a *accountability* sob a perspectiva da prestação de contas em conexão com a escola, com os processos e o gestor, do que uma relação mais verticalizada que contemple a atuação do Estado nesse processo.

Quanto à avaliação, é possível verificar uma conexidade muito próxima com a *accountability*. Certamente é o reflexo dos intensos estudos do professor Almerindo Janela Afonso em delimitar a importância da avaliação como parte integrante de um sistema completo de *accountability* democrática. Isso também é visível ao percebermos, em segundo plano, a presença da avaliação em larga escala ligada também a prestação de contas. Também podemos levar em conta as formas parcelares que temos de *accountability* no Brasil e que utiliza basicamente o próprio sistema nacional de avaliação para exemplificar a existência de políticas de *accountability*.

Atentamo-nos também para a interlocução da *accountability* com o trabalho, com o profissional da educação, estando implícito aqui a própria responsabilização docente advinda de dados oriundos de avaliações externas, a que não raras às vezes o educador é submetido, seja endossado por uma política pública, seja pela própria sociedade.

Vejamos que a árvore nos permite perceber que conceitos são desenvolvidos em pesquisas educacionais voltadas a *accountability*. Há uma interligação do ambiente escolar com estudos de casos, com processos e aqui destacamos a prestação de contas tendo uma ligação com a escola, demonstrando assim o foco dos estudos na prestação de contas das próprias instituições de ensino e, muito próxima a ela, mas não de maneira tão enfática, a avaliação em larga escala. Logicamente podemos depreender a prestação de contas ocorrida após o diagnóstico de determinado sistema educacional propiciado por esta modalidade de avaliação.

Os estudos acadêmico-científicos demonstram que ainda não há uma interlocução direta entre a *accountability* e o Estado, o que vem corroborar com estudos de diversos autores sobre a existência no Brasil de formas parcelares de *accountability* (SCHENEIDER, NARDI, 2019). Realmente não observamos uma interlocução direta e intensa da *accountability* com a prestação de contas e com a responsabilização, conceitos esses considerados chave para estudos referentes a *accountability* educacional.

Apesar disso, as pesquisas vêm demonstrando a necessidade em se discutir conceitos e singularidades centrais sobre esta temática, como por exemplo, o impacto na escola, a atuação do gestor, a atuação do Estado nesse processo, a presença dos processos avaliativos ao nos referirmos a uma política de *accountability*, além da responsabilização e da prestação de contas como conceitos fundamentais entrelaçados a escola e a educação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos com a temática da *accountability* ainda são escassos no meio educacional, e isso é perceptível nas teses e dissertações que foram protagonistas deste breve estudo. Apesar de serem abordados aspectos que de uma forma ou outra se relacionam com as políticas de *accountability*, sobretudo as implementadas pelo Estado, ainda permanece certa carência de aprofundamento teórico conceitual e epistemológico nos estudos, em virtude de que a *accountability*, de maneira geral, é retratada de forma parcelar, apesar da presença da palavra em títulos, palavras chave e resumos. São comuns estudos que focalizam somente a prestação de contas, a responsabilização ou a avaliação, não transparecendo uma articulação conceitual aprofundada entre tais elementos.

Apesar da carência, vislumbramos, pelos caminhos adotados nas pesquisas, que gradativamente existe um interesse na ampliação das discussões, o que é necessário para legitimidade e entendimento da atuação, desenvolvimento e sistematização de políticas de *accountability* em sistemas nacionais de educação e avaliação.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e *accountability* em educação: subsídios para um debate ibero-americano. **Sísifo, Revista de Ciências da Educação**, n. 9, p. 57-69, maio/ago. 2009.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, vol.21, n. 2, Ribeirão Preto dez. 2013. Disponível em < <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>>. Acesso em 25 ago. 2019.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. Tutorial para uso do software Iramuteq. Florianópolis, 2018. **Laccos**. Disponível em < <http://iramuteq.org/documentation>>. Acesso em 9 set.2019

PINHO, José Antonio Gomes de; SACRAMENTO, Ana Rita Silva. **Accountability**: já podemos traduzi-la para o português? **Revista de Administração Pública**, v. 43, n. 6, nov/dez. Rio de Janeiro,2009.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. **Políticas de accountability em educação: perspectivas sobre avaliação, prestação de contas e responsabilização**. Ijuí: Unijuí, 2019.

SOUZA, Marli Aparecida Rocha de; WALL, Marilene Loewen; THULER, Andrea Cristina de Moraes Chaves; LOWEN, Ingrid Margareth Voth; PERES, Aida Maris. O uso do software IRAMUTEQ na análise de dados em pesquisas qualitativas. **Rev Esc Enferm, USP**, 2018. Disponível em < <http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em 25 ago.2019.

TENDÊNCIAS DO BANCO MUNDIAL PARA ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL A PARTIR DE UM DE SEUS DOCUMENTOS

Michele Luciane Blind de Morais
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
micheleblind10@yahoo.com.br

Aline Bettiolo dos Santos
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
a.bettiolo.santos@unoesc.edu.br

Financiamento: Capes

Resumo: O texto é uma reflexão sobre a influência de organismos multilaterais, nomeadamente, o Banco Mundial e suas implicações no campo das políticas educacionais. Tendo em vista a existência de dispositivos de *accountability*, o trabalho tem por objetivo abordar possíveis tendências de *accountability* educacional como estratégia para um tipo de regulação pautada em resultados. Os procedimentos metodológicos consistiram de estudo bibliográfico e documental, sendo que a tendência identificada no texto é a que se aproxima do viés da *New Public Management*.

Palavras-chave: *Accountability*. Organismos Multilaterais. Regulação por resultados. Política Educacional.

1 INTRODUÇÃO

O conceito de *accountability* envolve uma correlação de forças, podendo ser identificadas com interesses de grupos sociais distintos. De um lado, de uma perspectiva mais progressista, como propõe Almerindo J. Afonso, o conceito reúne os pilares de avaliação, prestação de contas e responsabilização, de modo a se articular ao sentido de *responsiveness*, em que coletivamente as pessoas têm direito à participação, ao acesso às informações e sua capacidade de dar respostas tem a ver com a construção de uma sociedade mais justa, mais democrática. Por outro lado, pela racionalidade neoliberal, a reconfiguração e uso do conceito assumem uma perspectiva economicista baseada na eficiência e eficácia das ações empregadas por agentes da esfera pública.

Sem perder de vista uma relação do tema com a influência de organismos, nomeadamente, o Banco Mundial (BM), no campo das políticas públicas educacionais, o presente texto tem por objetivo abordar possíveis tendências de *accountability* educacional como estratégia para um tipo de regulação pautada em resultados. Os procedimentos metodológicos envolveram revisão bibliográfica e exame documental, focalizando a parte introdutória do relatório *World Development Report* (WDR), publicado pelo BM em 2018. O estudo em tela adota uma perspectiva de análise crítica e se filia a uma pesquisa maior, que investiga políticas públicas de regulação por resultados

e o governo democrático da educação básica. Na sequência, iniciamos por uma contextualização sobre a temática da *accountability* e a seguir, abordamos alguns aspectos do documento referido.

2 UMA DISCUSSÃO SOBRE ACCOUNTABILITY: BREVES NOTAS

A partir da racionalidade neoliberal, atribui-se reconfigurações ao conceito de *accountability*, especialmente no campo da administração pública, com pressupostos da *New Public Management* (NPM) cuja base está no gerencialismo. Apesar de o discurso corrente ser em favor do fortalecimento da democracia, assinalamos o predomínio de uma administração neoconservadora que tem por objetivo a manutenção das formas de regulação e controle hegemônicos.

Na ciência política, o desafio está em atribuir ao governante o dever de assegurar *accountability* perante os cidadãos e não apenas o ato de se exigir destes a prática de *accountability*. Sobre esse aspecto, Behn (1998, p. 18) argumenta que “se seu sistema não assegura *accountability* perante os cidadãos, então ele é, por definição, inaceitável”. Tomar a acepção da palavra por essa vertente implica, pois, atitudes responsivas mais do que a busca pela eficiência e eficácia dos serviços públicos. Implica, ainda, que a *accountability* focalize mais os processos do que os resultados.

Uma questão fundamental trazida pelo autor para a utilização desses dispositivos na administração pública seria: “Como e quem irá cobrar *accountability* de quem para produzir quais resultados?” (BEHN, 1998, p. 18). Dessa questão decorrem quatro outras inter-relacionadas e que, segundo o mesmo autor, são importantes para definir a abordagem que uma política de *accountability* tem no referido campo. Primeira: quem decidirá quais resultados devem ser produzidos? Segunda: quem deve responder pela produção desses resultados? Terceira: quem é responsável pela implementação do processo de *accountability*? Quarta: como irá funcionar esse processo de *accountability*?

Consoante Behn (1998, p. 33), “os dois inimigos da *accountability* são os objetivos pouco claros e o anonimato”, isso permeia tanto o campo da administração pública quanto o da ciência política. Objetivos claros e metas específicas ajudam, na ótica desse autor, a eliminar o anonimato e a aumentar a responsabilização. Deveras, em um regime democrático, o plano de ação de um governante assim como seus feitos, hiatos e falhas deveriam ser amplamente conhecidos e debatidos pela sociedade.

Mesmo sem tocar no tema, Bobbio (1992, p. 87) oferece contribuição ao debate quando indaga: “Como o governo poderia ser controlado se se mantivesse escondido?”. Desse questionamento, podem ser detectadas três características no que tange à visibilidade das ações governamentais. A primeira refere-se à representação, isto é, o ato de se fazer visível. A segunda, à descentralização do poder, pois, quanto mais próximo do povo, mais visível está o governante. Por fim, a terceira, diz respeito à publicidade, ou seja, à formação de opinião pública por meio de debates promovidos pelos meios de comunicação como instrumento para uma prática de *accountability*.

No campo da educação, a associação entre *accountability* e procedimentos de avaliação dos serviços públicos com testes padronizados em larga escala e, com ampla divulgação dos resultados, acarretou um processo de responsabilização das escolas e dos professores. Todavia, Afonso (2009, 2009a, 2010, 2010a, 2012) ressalta que não se pode restringir a *accountability* à noção de responsabilização, assim, sugere inclusão do pilar da avaliação, a fim de construir um modelo mais abrangente desse conceito. Na literatura, *accountability* aparece, às vezes, como sinônimo de prestação de contas, de responsabilização e em outras, ainda, as dimensões da avaliação, prestação de contas e responsabilização se apresentam articuladas.

2.1 WORLD DEVELOPMENT REPORT: ALGUNS ASPECTOS DE SUA INTRODUÇÃO

Um primeiro ponto a destacarmos é o deslocamento da educação enquanto um campo de conhecimentos, para o nível da aprendizagem. Assim, consoante a linguagem empregada no documento, a despeito do apelo social de reduzir a extrema pobreza e de se fomentar a coesão da sociedade, o WDR (2018) sinaliza que o importante é a construção de capital humano. Isso nos leva a desconfiar antecipadamente da impossibilidade de uma tendência de *accountability* educacional que verta para uma perspectiva democrática no documento. Prosseguindo na análise, identificamos no texto que o BM elenca três importantes estratégias na tentativa de assegurar a ideia de *learning for all*, quais sejam: avaliar a aprendizagem e levar esse objetivo a sério; agir sobre evidências e fazer com que as escolas funcionem para os alunos; e ainda, alinhar atores, de modo que todo o sistema social funcione para a aprendizagem.

O relatório apresenta pilares do conceito de *accountability*, como avaliação, prestação de contas e responsabilização. No que concerne à avaliação, ela é enfatizada para aferir as condições dos sistemas educacionais, sem que o uso dos resultados das avaliações de aprendizagem seja revertido em recompensas e sanções. Nas palavras do BM¹, “isso também significa usar os resultados das avaliações para destacar exclusões ocultas, fazer escolhas e avaliar o progresso” (p. 3). Traços de prestação de contas se verificam a partir das anotações acerca de agir sobre a evidência e ter acesso à informação e aos resultados. Já a responsabilização é aludida pela expressão *align actors*, o que poderia referir um alinhamento de atores em favor da construção de uma responsabilidade coletiva.

Na perspectiva de uma *accountability* alternativa, isto, de conotação mais progressista, segundo Afonso (2012, p. 477), o autor inclui a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização,

[...] pressupondo relações e conexões abertas, problematizáveis e susceptíveis de se aperfeiçoarem ou reconstituírem, e que se legitimem ou se sustentem em valores e princípios essenciais: a cidadania crítica, a participação, o empowerment, o direito à informação, a transparência e a justiça, entre outros.

¹ No original: *It also means using the resulting learning measures to spotlight hidden exclusions, make choices, and evaluate progress.*

Mas, pela linguagem utilizada no documento, uma tendência alternativa de *accountability* educacional parece distar da abordagem do BM. A começar pelo enfoque de que os alunos “[...] têm que entender como os números funcionam a fim de que eles possam comprar e vender nos mercados [...]. Eles requerem raciocínio de ordem superior e criatividade que se construa sobre competências básicas”² (p. 4). Aliás, também se focalizam as competências socioemocionais, como perseverança e habilidade para trabalhar em equipes. Nessa direção, reiteramos nossa suspeita de uma tendência de perspectiva de *accountability* gerencial a começar pelo fato de que se incentiva o desenvolvimento de uma cidadania voltada para o consumo. A própria ideia de participação é esvaziada de sentido político, então, a nosso ver, não é a defesa em formar alunos com consciência crítica, que venham a se envolver com a prestação de contas e a responsabilização na sociedade, mas sim, importa uma aprendizagem que prepare o sujeito para servir ao mercado.

A tendência de *accountability* gerencial se articula às demandas de produção de resultados, o que corrobora princípios neoliberais. Em termos dessa racionalidade, Dardot e Laval (2016) ponderam sobre a “fabricação do sujeito neoliberal”, definindo-o como pessoa bem-sucedida, empoderada para cumprir seus objetivos, além de assumir inteira responsabilidade por seus sucessos e fracassos. Na nossa compreensão, a premissa de *learning for all* possui um tom de positividade em suas estratégias, todavia, tende a estar mais próxima de princípios neoliberais, da mesma forma que, a tendência de *accountability* educacional parece distar de uma abordagem alternativa, com contornos progressistas.

3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Tendo em conta a influência dos organismos multilaterais no cenário contemporâneo do capitalismo monopolista, faz-se necessário discutir as políticas inscritas no campo educacional, pois as demandas econômicas tendem a se valer delas como estratégias que corroboram a produção de resultados. Diante da perspectiva economicista que reúne princípios de eficiência, eficácia, assinalamos que isso repercute nas configurações das tendências de *accountability* educacional, brevemente abordadas neste trabalho.

Na esteira da racionalidade do neoliberalismo, o documento selecionado nos oferece alguns indícios de que o uso dos resultados das avaliações de aprendizagem se vinculam à construção de capital humano, com destaque para o preparo dos alunos em favor de uma cidadania voltada para o consumo. Assim, nosso *feeling* a partir de termos empregados no WDR (2018) é o de que a tendência de *accountability* educacional defendida no texto se aproxima do viés da *New Public Management*. Em contraste a essa tendência, situamos o desenvolvimento de uma *accountability* educacional, cujos pilares – avaliação, prestação de contas, responsabilização – estejam relacionados a um possível horizonte de transformação societária. Contudo, a presença dessa segunda perspectiva não parece estar em questão no relatório, pois seus traços se filiam a um viés contra-hegemônico.

² Tradução nossa.

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 de Educação**, n.13, p.13-29, 2009.

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e *accountability* em educação: subsídios para um debate ibero-americano. **Sísifo**, Lisboa, n.9, p.57-69, mai./ago., 2009a.

AFONSO, Almerindo Janela. Um olhar sociológico em torno da *accountability* em educação. In: ESTEBAN, M.T.; AFONSO, A. J. (org.). **Olhares e Interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, p.147-170, 2010.

AFONSO, Almerindo Janela. Gestão, autonomia e *accountability* na escola pública portuguesa: breve diacronia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v.26, n.1, p.13-20, jan./abr., 2010a.

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceptualização alternativa de *accountability* em educação. Campinas: **Educação & Sociedade**, v.33, n.119, p.471-484, abr./jun., 2012.

BEHN, Robert. O novo paradigma da gestão pública e a busca da *accountability* democrática. **Revista do Serviço Público**, Brasília, ano 49, n. 4, p 5-45, out./dez. 1998.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

WORLD BANK. **World Development Report**. Learning to realize education's promise. Washington, DC, 2018.

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: UM BALANÇO DA PRODUÇÃO NO CAMPO

Mirian Folha de Araújo Oliveira
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
mirian.uespi@outlook.com

Marilda Pasqual Schneider
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
marilda.schneider@unoesc.edu.br

Financiamento: Sem financiamento

Resumo: O estudo tem por objetivo apontar resultados de um levantamento da produção científica sobre avaliação educacional no Brasil. Em termos metodológicos, o texto segue os pressupostos da pesquisa qualitativa, com análise de conteúdo de vinte teses e dissertações referentes ao período 2007-2018. Conclusivamente, destaca a avaliação educacional, nas suas diferentes modalidades, como um campo promissor de investigação e estudos.

Palavras-chave: Avaliação externa. Educação básica. Produção Científica.

1 INTRODUÇÃO

Na fase atual da política educacional, novos papéis e finalidades são atribuídos à avaliação. Contudo, essas finalidades confluem para o interesse de regulação de um determinado padrão de qualidade que se busca implantar na educação brasileira. Nessa direção, ao lado da avaliação dos sistemas educacionais ganha a cena a avaliação institucional. Esta entrelaça processos internos e externos de avaliação com modelos de autoavaliação, protagonizada pelos agentes da escola tendo em vista atender especificidades.

É, pois, na direção deste debate que a presente proposta se insere. Tendo no horizonte a realização de uma investigação mais ampla cujo foco são as políticas de avaliação da educação básica em países da América Latina, o texto tem por objetivo discutir resultados de um levantamento da produção científica (teses e dissertações) sobre avaliação educacional no Brasil.

Com esse objetivo, apresenta e discute dados de um mapeamento realizado por meio de levantamento no Catálogo de Teses da Capes, no período 2007 a 2018. O recorte temporal levou em conta o ano em que foi criado o Ideb, considerado um marco nas finalidades atribuídas à política nacional de avaliação da educação básica. Para o levantamento, foram delimitados os seguintes descritores: avaliação, responsabilização, prestação de contas, autoavaliação e avaliação interna.

Foram localizados cinquenta e oito produtos (21 teses e 37 dissertações) que têm na avaliação da educação básica seu objeto central. Destes, foram selecionados vinte para uma análise aprofundada. Após leitura do material, os trabalhos foram ordenados em quatro categorias: Sistema

de Avaliação da Educação Básica - Saeb; sistema de avaliação de estados e municípios brasileiros; avaliação e autoavaliação institucional; e estudos comparados de avaliação educacional.

2 SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB)

Nos trabalhos desta categoria (três ao todo) predomina tendência à naturalização das desigualdades como se todos os alunos apresentassem condições semelhantes na produção de resultados educacionais. Em termos metodológicos, prevalece a pesquisa documental.

Em seu trabalho, Santos (2007) considera que políticas de avaliações como o Saeb, embora possam promover o debate acerca da avaliação educacional, não permitem uma concepção plural do trabalho pedagógico. Isso porque, as provas do Saeb têm em vista uma única resposta, que focaliza um determinado jeito de responder cada questão uma vez que a forma de avaliar é a mesma para todo o país.

Lima (2016), por sua vez, procurou evidenciar a contribuição que a investigação em políticas educacionais pode oferecer à compreensão das mudanças operadas pelo Estado na educação. Seu estudo volta-se, pois, à análise do papel do Estado nas reformas educacionais, mormente na política de avaliação implementada pela via do Saeb. Conforme destaca, a análise de uma determinada política educacional pode ser considerada uma janela a partir da qual o investigador consegue enxergar a atuação do Estado.

Em outra direção, Dametto (2017) procurou compreender até que ponto o Ideb reúne condições de refletir a qualidade da educação brasileira. Conclui que o Ideb não representa a qualidade posto que ele mesmo é a qualidade, já que somente nele a qualidade educacional brasileira pode ser medida.

3 SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DE ESTADOS E MUNICÍPIOS BRASILEIROS

Os trabalhos vinculados a esta categoria (três ao todo) analisam sistemas de avaliação praticados por alguns entes federativos. Predomina nos trabalhos abordagens qualitativas e estudos de campo.

Em seu trabalho, Lopes (2007) analisou o modelo de avaliação adotado em cada estado da federação apontando as agências responsáveis pela aplicação das avaliações, matriz curricular, instrumentos e séries avaliadas, tratamento e divulgação dos resultados. Constatou que a maior parte dos profissionais que atuam nos sistemas educacionais desconhecem os princípios que norteiam as políticas de avaliação, seus modelos teóricos e metodológicos e, muitas vezes, as dimensões políticas e pedagógicas da avaliação perdem espaço para a dimensão técnica e regulatória.

Lima (2007), por sua vez, efetuou um estudo sobre o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece). Destaca que, quando usados dentro de preceitos ético-políticos, os resultados “[...] podem favorecer uma reflexão crítica da realidade educacional [...]”

e, ainda, propiciar diagnóstico da realidade de modo a alcançar uma “[...] avaliação emancipatória, como defende Afonso (2000) e outros autores contemporâneos” (p. 25).

Em direção similar, Miranda (2010) efetua estudo sobre o sistema de avaliação do município de Rolim de Moura - Roraima. Nesta direção, questiona: “É possível desenvolver práticas sociais emancipatórias no seio de estruturas regulatórias, no que concerne à avaliação de sistemas educacionais? ”; e “Diante de todo o impacto causado pela avaliação no contexto educacional das últimas décadas, como ela está contribuindo para o processo de emancipação social e política do cidadão? ” (p.19). Seus estudos permitem concluir que a comunidade pesquisada acredita no potencial da avaliação para a tomada de decisões (p. 218)

Os estudos dessa categoria demonstram que muitas têm sido as contribuições dos estados e municípios no avanço e aperfeiçoamento das políticas de avaliação, em especial quando decidem, no âmbito de suas esferas de atuação, desenvolver ações voltadas para o enfrentamento de suas realidades e desafios e a partir daí encontrar caminhos para solução de conflitos e fragilidades em um tema tão complexo como o da avaliação.

4 AVALIAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Esta categoria foi a que mais chamou atenção em vista do número de trabalhos localizados (onze ao todo). Para efeito de análise, separamos os trabalhos em três grupos. No primeiro (com quatro trabalhos), o foco foi a autoavaliação da escola. Os pesquisadores autores deste grupo analisaram três escolas da rede municipal e uma da rede estadual. A metodologia utilizada foi qualitativa com análise documental e pesquisa de campo.

Os estudos deste grupo reconhecem o papel da avaliação educacional no monitoramento do desempenho escolar dos estudantes. Por outro lado, apontam lacunas na autoavaliação institucional, justamente a que possibilita um olhar para a estrutura interna da escola em um processo mais abrangente. Nas palavras de Souza (2018, p. 24) “[...] a autoavaliação da escola é um processo que deve surgir da iniciativa interna da comunidade escolar, para que a mesma possa ser capaz de olhar criticamente para si mesma. ”

O segundo grupo (com três trabalhos) tratou dos limites da autoavaliação, suas possibilidades e desafios. Os trabalhos tiveram como metodologia a abordagem qualitativa e a realização de entrevistas, análise documental e observação.

Segundo os estudos deste grupo, os aspectos que mais favorecem a implementação da avaliação institucional são a participação da comunidade escolar, a gestão democrática e o trabalho coletivo. As pesquisas mostram que a avaliação institucional ocorre onde a gestão democrática se encontra mais desenvolvida; há compromisso com o trabalho coletivo e participação efetiva da comunidade escolar. Onde essas condições estão postas, as chances de uma proposta de avaliação institucional prosperar parecem ser maiores.

Por fim, o terceiro grupo (com quatro trabalhos) focalizou a autoavaliação pela ideia de construção coletiva. A análise dos trabalhos esteve aportada no conceito de Avaliação Institucional Participativa (AIP). Segundo destacam os pesquisadores autores, a negociação é importante por permitir a participação de todos numa práxis compartilhada e qualificada (SALERNO, 2017). O caminho metodológico priorizado foi a pesquisa bibliográfica com análise documental e entrevistas.

Prevalece nos trabalhos a ideia de que um dos principais desafios para implantar uma AIP é o diálogo entre os múltiplos atores, o que pode ser sintetizado nas palavras de Silva (2017, p.162), ao afirmar que “a gestão democrática é um jeito de produzir a qualidade na escola, referenciada pelo diálogo, discussão e persuasão ensejando uma nova forma de atuar e avaliar.”

Nessa direção, Moura (2017, p. 96) destaca que um dos seus achados foi perceber a interrelação entre autonomia, gestão democrática, avaliação institucional e participação, pois, na sua visão, a avaliação institucional é um “[...] mecanismo de gestão estratégica” que possibilita aos gestores “[...] identificar as forças e fragilidades da instituição, podendo corrigir e aperfeiçoar os processos internos com vistas a um contínuo aprendizado da comunidade escolar.”

Considerando os resultados alcançados nos trabalhos aqui analisados, é possível evidenciar que as pesquisas sobre este tema reverberam a importância da avaliação e da autoavaliação institucional para o conhecimento que as instituições escolares constroem sobre si mesmas. Por outro lado, chama atenção para a necessidade de a escola ser protagonista deste processo, evitando tornar externa uma avaliação que deve ter como ponto de partida a realidade escolar e não os resultados em exames nacionais ou internacionais de avaliação educacional.

5 ESTUDOS COMPARADOS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Por fim, os trabalhos vinculados a esta categoria (dois ao todo) permitem verificar as especificidades dos modelos de avaliação em curso em diferentes países, bem como a existência de experiências com características comuns apesar das disparidades geográficas, sociais e econômicas dos países estudados. Constatam a necessidade de estratégias voltadas para o desenvolvimento de processos e práticas pedagógicas que permitam a formação dos sujeitos nos processos educativos.

Nessa direção, o trabalho de Costa (2010) efetua um estudo comparado entre o sistema de avaliação do Brasil e da Argentina. Conclui que “[...] o sistema de avaliação existente nestes países poderá ser interpretado como apenas mais um produto estatístico, fortalecendo os desencontros que se estabelecem entre as políticas educacionais e o cotidiano escolar” (p. 210).

Na mesma direção, Pereira (2016) efetua um estudo sobre o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). O objetivo do pesquisador autor consistiu em analisar as concepções de qualidade da educação presentes no Pisa, buscando identificar suas influências em políticas educacionais no Brasil e na Espanha. Para isso, serviu-se de estudo documental. Conclui que as avaliações educacionais, nestes dois países, “[...] tendem a responder às demandas [...] do mercado

global, cuja exigência é um tipo particular de indivíduo capaz de atuar, produtivamente para o capital, na chamada sociedade do conhecimento (p. 273).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise permitiu-nos evidenciar novos papéis e finalidades da avaliação educacional. Ao lado da avaliação dos sistemas, realizada por agentes externos à escola, ganha destaque a avaliação institucional e a autoavaliação. Aspectos comuns aos trabalhos das duas últimas modalidades apontam a necessidade de que todos os segmentos da escola sejam avaliados e também se autoavaliem de modo a se tornarem capazes de prestar contas e se responsabilizar pelos resultados educacionais, tal como conclamam as políticas de avaliação regidas pela perspectiva de *accountability* educacional.

Dadas essas especificidades, os trabalhos em tela conferem ao tema da avaliação educacional o caráter de um campo promissor e desafiante de pesquisa em políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

COSTA, Daianny Madalena. Tensões e influências no contexto das políticas de avaliação em larga escala: Uma análise da participação das Confederações de Trabalhadores em educação do Brasil e da Argentina. 2010, 244 f. Tese (Doutorado em Educação.) UNISINOS, 2010.

DAMETTO, Jarbas. Avaliações em larga escala e a objetivação da qualidade educacional: controvérsias em torno da fabricação discursiva da qualidade na educação básica. 2017. 184 f. Tese (Doutorado em Educação). Univesidade de Passo Fundo, RS 2017

LIMA, Alesio Costa. O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) como expressão da política pública de avaliação educacional do Estado. 2007, 262 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Ceará, 2007.

LIMA, Iana Gomes de. As ações do Estado brasileiro na educação básica: uma análise a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica. 2016. 267 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

LOPES, Valéria Virgínia. Cartografia da Avaliação Educacional no Brasil. 2007, 396 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação 2007.

MIRANDA, Flavine Assis de. Avaliação educacional no interior amazônico: entre a regulação e a emancipação. 2010, 256 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara – SP

MOURA, Marcelo Pinto Coelho. A Avaliação Institucional como instrumento de Gestão Estratégica: estudo de caso em uma escola estadual de Itabira – MG. 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora – MG. 2017

PEREIRA, Gisele Adriana Maciel. O PISA como parâmetro de qualidade para as Políticas Educacionais no Brasil e na Espanha: Pressupostos epistemológicos. 2016 296 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Paraná, 2016.

SANTOS, Regina Lúcia Lourido dos. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: situando olhares e construindo perspectivas. 2007. 184 f. Tese (Doutorado em Educação). PUC, São Paulo, 2007.

SILVA, Jordana de Souza. Avaliação Institucional Participativa mediada pela categoria da negociação: a percepção dos gestores escolares. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Campinas, SP, 2017.

SOUZA, Milene Santos Coelho de. Auto avaliação Institucional: proposta para implantação em uma escola pública de Educação Básica. 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. (UNIARP). Caçador, SC. 2018.

EDUCAÇÃO NO SISTEMA PENITENCIÁRIO

Sabrina Lang Franca
Universidade do Planalto Catarinense
sabinaguidini@hotmail.com
Mareli Eliane Graupe
Universidade do Planalto Catarinense
mareligraupe@gmail.com

Financiamento: Sem financiamento

Resumo: Este recorte da dissertação possui como objetivo geral: Analisar o processo educacional ofertados na penitenciária de Curitiba, bem como os principais desafios enfrentados no processo de ensino e suas possíveis contribuições. Os objetivos específicos são: a) contextualizar o panorama histórico do sistema presidiário no Brasil; b) Descrever as políticas públicas de educação para as pessoas privadas de liberdade; c) Identificar os principais desafios enfrentados pelos docentes no processo de ensino ofertado as pessoas privadas de liberdade.

Palavras-chave: educação. Políticas públicas. Direitos. Desafios.

1 INTRODUÇÃO

Pensar no sentido estrito da palavra educação nos dias atuais é passivo de várias discussões, resultado de discursos históricos, jurídicos e sociais. No que se refere à educação dentro do sistema penitenciário os rumores são ainda maiores, já que é um tema que emerge de diferentes posicionamentos.

A pesquisa encontra seu suporte teórico metodológico na genealogia de Michel Foucault na tentativa de compreender a evolução histórica do sistema penitenciário, bem como o surgimento da educação nos espaços privativos de liberdade, por meio de uma abordagem qualitativa na penitenciária de Curitiba localizada no estado de Santa Catarina, além de entrevistas que serão realizadas com detentos, agentes penitenciários e professores. Este estudo tem caráter exploratório, a fim de que o pesquisador se aproxime do tema e tenha condições de responder ao problema da pesquisa. A pesquisa será realizada em diferentes momentos, nesse sentido conhecer e aprender com o passado é essencial para construirmos melhores políticas públicas para o sistema prisional.

A presente pesquisa busca trabalhar com os discursos dos presidiários que frequentam as aulas, bem como dar ênfase ao modelo de ensino ofertado dentro do espaço penitenciário, numa perspectiva genealógica sob o olhar dos professores, funcionários, e pessoas privadas de liberdade, na tentativa de compreender como ocorre a educação nesse espaço e primordial para indagar se o processo de ensino e aprendizagem ocorre com êxito. Nesse sentido para melhor compreensão do conceito da palavra genealogia elaborada Foucault, “a genealogia opera na crítica aos efeitos centralizadores de poder relativos aos discursos considerados científicos”. (2015, p. 108) Foucault

entende o poder não como um objeto natural, mas uma prática social expressa por um conjunto de relações. Concebido desta forma, o método genealógico é uma negação das origens, é uma ida ao caos das fontes e das diferentes épocas e contextos históricos como propunha Nietzsche, pois, não existe a perfeição das origens. Importante destacar que os discursos vindos da prisão, produzem poder e saber visto que na “num ambiente tão hostil” as relações sociais se apresentam de forma mais explícita por meio do poder, disciplina controle e vigilância constante, “ Foucault reformulou a compreensão histórica muito mais através da prática que da teoria” (2001, p. 68).

2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE

Se tratando de políticas públicas ofertadas a pessoas privadas de liberdade Dados do Infopen (2010) indicam que oitenta e seis por cento dos presos não concluíram a educação básica, setenta e um por cento não chegaram sequer a concluir o ensino fundamental e mais de seis por cento são totalmente analfabetos. A ociosidade dos presos e o ambiente hostil dos presídios prejudicam bastante a ressocialização dos apenados, além de estimular a criminalidade, elevando os índices de reincidência penal entre os egressos, índices estes que chegam em torno de 80% (oitenta por cento). Sabe-se que a adoção de políticas públicas capazes de ocupar os detentos e melhorar o convívio entre eles pode ser essencial para a ressocialização. O acesso à Educação Básica é um direito de todos os brasileiros, inclusive aqueles que não tiverem acesso a ela quando tinham a idade certa (CRFB, 1988, art. 205). Nesse sentido, é unânime o pensamento de que políticas públicas como a educação e o trabalho, além de proporcionar conhecimento, ocupação e renda, transformam o ser humano, facilitando os relacionamentos e a socialização, podendo inclusive, contribuir para a pacificação e a mediação de conflitos. Quanto mais os presos estudar e trabalhar, mais chances terão de mudar suas vidas e preparar-se para quando deixarem o cárcere poder viver em harmonia com as demais pessoas, pois a educação e o trabalho oferecem a formação e experiência necessárias para o convívio social.

Dessa forma, a Lei de Execuções Penais (LEP) estabelece os direitos dos apenados, e o Estado o executor da pena, deve zelar e fornecer acesso a tais garantias. A Lei de Execuções Penal, garante ao apenado assistência material, jurídica, educacional, social e religiosa. Sendo dever de E fornecer estabelecimentos com condições de cumprir a correta execução da pena.

Outro fato importante, é o Brasil ser signatário do Pacto de San José e da Declaração Universal dos Direitos Humanos, tendo acatado tais normas no ordenamento jurídico pátrio, tendo em vista que tais normas zelam pelos Direitos Humanos, é obrigação do Estado que se observem todas condutas nas unidades prisionais, garantido que todos os apenados cumpram suas penas com o melhor de dignidade possível.

É evidente que o principal objetivo de uma pena privativa de liberdade é que os condenados sejam readaptados para o convívio social, dessa forma é imprescindível que possuam sua integridade pessoal preservado durante a pena.

Sendo assim, está descrito na LEP, quais as assistências que o interno faz jus durante o resgate da pena:

Art. 11. A assistência será:
I- Material; II- À saúde; III-Jurídica;
IV- Educacional;
V - Social;
VI - Religiosa.” (BRASIL, Lei 7.210,1984, art.11)

Assim, independente ao crime que o transgressor tiver cometido, deverá ser assistido nesses itens. Mesmo que parte da sociedade questione os benefícios a eles concedidos, nesse contexto pode se dizer que nem são benefícios e sim obrigações estatais com os seres humanos, as quais devem ser estendidas a toda população. Fato esse que acaba por revoltar a sociedade, pois várias são as falhas dos serviços públicos com a comunidade em geral. Para Foucault (2014) se a prisão já nasceu fracassada quanto tenta ressocializar e reeducar os indivíduos, tem sucesso na gerência das ilegalidades e na produção da delinquência. As críticas em relação ao sistema penitenciário são constantes pela sociedade, meios de comunicação, doutrinadores entre outros, ela sempre está em evidencia por diversos motivos. Cabe ressaltar que a sociedade quer que a justiça puna o criminoso pelo delito cometido, que o isolem da sociedade, porém não aprovam o lugar que este terá que permanecer. O fato é que “[...] os mecanismos e os efeitos da prisão se expandiram ao longo do tempo. A delinquência e os delinquentes a infestaram toda”. (Foucault, 2014, p. 249)

Mirabete (2008, p. 89) também critica o cenário do sistema prisional brasileiro:

A falência de nosso sistema carcerário tem sido apontada, acertadamente, como uma das maiores mazelas do modelo repressivo brasileiro, que, hipocritamente, envia condenados para penitenciárias, com a apregoada finalidade de reabilitá-lo ao convívio social, mas já sabendo que, ao retornar à sociedade, esse indivíduo estará mais despreparado, desambientado, insensível e, provavelmente, com maior desenvoltura para a prática de outros crimes, até mais violentos em relação ao que o conduziu ao cárcere.

A tentativa de reabilitar o condenado é vista como um fracasso ao receber o egresso novamente na prisão depois que teve a chance de cumprir sua pena ao ter tido a oportunidade de começar uma vida longe da marginalização “Ao excluir o indivíduo da sociedade, a prisão possibilita a emergência de uma “sociedade dentro da sociedade””. (Velho, 1980, p. 23)

“A prisão é um local onde há o poder de punir, que ninguém ousa exercer com o rosto descoberto, organiza-se então silenciosamente um campo de subjetividade em que o castigo poderá funcionar em plena luz como terapêutica [...]”. (Foucault, 2014, p. 250)

3 CONCLUSÕES

Considerando que a amostragem descrita é apenas um recorte da tese de mestrado que defenderei em dezembro de 2019, pode se perceber que lentamente as políticas públicas a nível nacional vem evoluindo, são muitos os desafios enfrentados no processo de ensino. No momento são poucos os dados e casos, que impressionam e mostram o lado benéfico que a educação proporciona aos detentos, no entanto, se os poucos que ao ingressar a sociedade após o cumprimento da pena e conseguirem uma melhor qualidade de vida, mais justa e digna, com oportunidades a legislação já cumpriu a sua função.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 5ªed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001

MIRABETE, Julio Fabbrini. **Manual de direito penal**. Vol. I. 23. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 10 mar. 2018

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>> Acesso em 10 mar. 2018.

VELHO, G. **Violência e cidadania**. Dados. Rio de Janeiro, v 23, n 3, 1980.

CONFORTO ACÚSTICO EM INSTITUIÇÃO DE ENSINO: ESTUDO DE CASO EM ESCOLA PÚBLICA DE CONCÓRDIA

Aneci Gerda Gerhardt da Rosa
Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
anecigerda@hotmail.com
Mari Aurora Favero Reis
Universidade do Contestado, Concórdia.
mariaaurorafavero@gmail.com
Financiamento: Sem financiamento

Resumo: Em instituições de ensino excesso de ruídos pode interferir nos processos educativos e na saúde física de seus ocupantes. Entretanto, nesse tipo de edificação nem sempre esse problema é considerado. O objetivo foi avaliar os índices de ruído em escola pública, tombada como patrimônio histórico e propor soluções. Aferições realizadas por especialistas identificou os ambientes críticos e atividades foram promovidas em parceria com APP. Essa ação promoveu mudanças na estrutura física da instituição e bem-estar aos ocupantes.

Palavras-chave: Conforto Acústico. Excesso de ruído. Ensino-aprendizagem. Instituição pública.

1 INTRODUÇÃO

Ruídos em excesso nas instituições de ensino, além dos danos que pode causar à saúde, interfere nas atividades associadas ao ensino e aprendizagem em sala de aula. Quanto a estrutura física, as escolas no Brasil, não foram projetadas para o conforto acústico. Atualmente nenhum tipo de tratamento acústico específico é realizado a fim de oferecer ao aluno salas de aulas com boas condições de acústica (RIBEIRO et al., 2015).

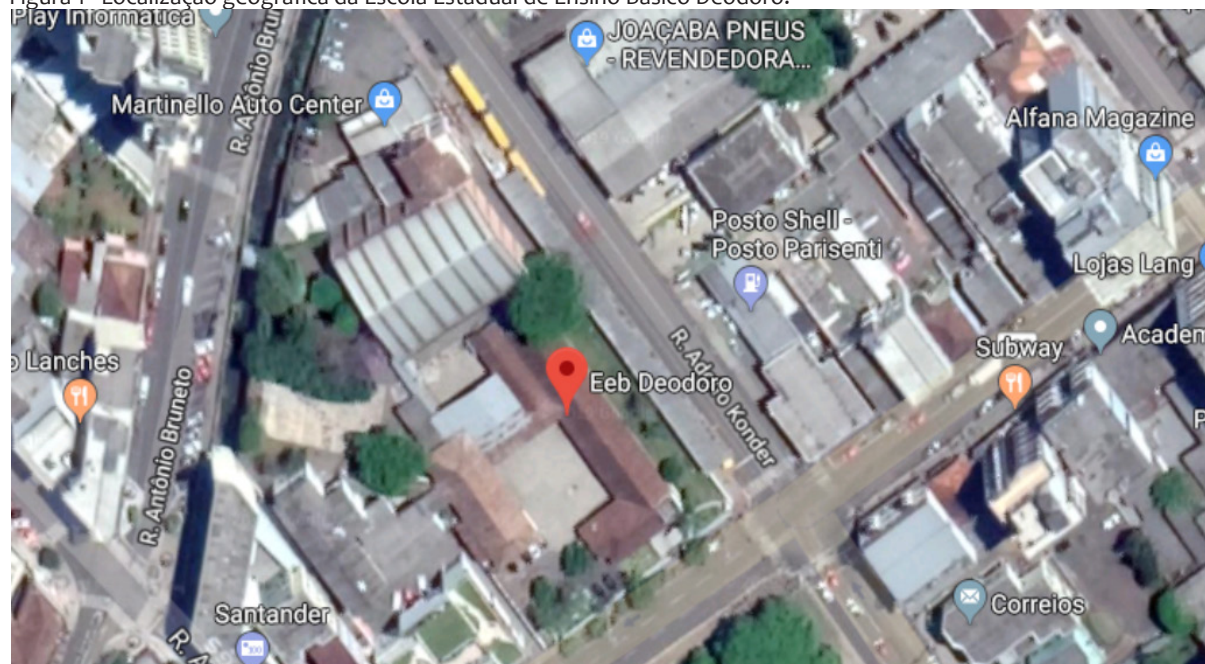
Quanto a saúde dos professores, pesquisa publicada na Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia um estudo onde avalia a correlação entre o excesso de ruído em salas de aula e problemas vocais do professor na intensidade da voz (GUIDINI et al., 2012). Os resultados da pesquisa mostram a existência de “altos níveis de ruído ambiental nas salas de aula e correlações positivas entre esses valores e a intensidade da voz dos professores” (GUIDINI et al., 2012, p. 403). A pesquisa conclui que a alta incidência de problemas vocais nos professores da amostra não apresentou correlação com os níveis de ruído ambiental.

Essa pesquisa teve início em 2008 e é um recorte da dissertação para obtenção de título de Mestre em Educação pela Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina. O estudo foi realizado com objetivo de avaliar os índices de ruído em escola pública de Santa Catarina, bem como a influência da poluição sonora no ambiente escolar e compreender a percepção de professores e alunos quanto a influência no processo ensino-aprendizagem. A edificação escolar foi

tombada como Patrimônio Histórico e Arquitetônico, através da Lei Orgânica Municipal nº 1.924, de 12.11.84¹.

A Escola de Educação Básica Deodoro, objeto deste estudo, com terreno de 7.008,58 m², num total de 2.358,41 m² de área construída. Em frente, localiza-se o principal acesso ao centro da cidade e, ao lado esquerdo, há um terminal rodoviário com chegadas e saídas de ônibus, além de um posto de combustível com centro de convivência e padaria (Figura 1). Porém trata-se de edificação onde não foi pensada em termos de conforto acústico, apresentando problemas principalmente com vedação nas aberturas (especialmente nas janelas). Com o passar do tempo as janelas de metal começaram a oxidar, consequentemente muitas delas não possibilitavam seu fechamento.

Figura 1 - Localização geográfica da Escola Estadual de Ensino Básico Deodoro.



Fonte: Google Maps.

Inicialmente conhecida como “Grupo Escolar Deodoro”, inaugurada em 1943, a instituição oferta atividades de ensino da educação básica, na modalidade Ensino Fundamental. Em 2001, a EEB Deodoro recebeu o prêmio “Referência em Gestão Escolar”, promovido por entidades nacionais e internacionais (como Undime, Unesco e Fundação Roberto Marinho). Atualmente, a Instituição conta com aproximadamente 820 alunos de 1º a 9º ano do Ensino Fundamental, e 100 crianças da Educação Infantil, na sua maioria dos estudantes residem na zona urbana de Concórdia.

Os alunos fazem uso, além das salas de aula, uma quadra poliesportiva com cobertura e uma ao ar livre (entre os prédios das salas). Na área de lazer contempla, também, um auditório equipado, pátios abertos para recreação e uma área verde equipada com mesas e bancos. Como apoio pedagógico, possui laboratório de Informática, laboratório de Ciências, biblioteca, instalações

¹ Disponível em: <https://sites.google.com/site/escoladeodoro/saiba-mais-9>. Acesso em 25/07/2019.

sanitárias e dependências administrativas. Portanto, a pesquisa foi realizada com o propósito de avaliar a problemática e, a partir dos resultados, buscar alternativas que possam contribuir com o processo de ensino e aprendizagem.

Trata-se de uma investigação qualitativa e quantitativa, do tipo estudo de caso. A pesquisa foi realizada para avaliar a influência da poluição sonora em ambiente escolar, tendo como ambiente de estudo a Escola de Educação Básica Deodoro, anteriormente apresentada. A investigação foi realizada mediante as seguintes etapas:

Na primeira, foram realizadas as aferições dos índices de ruído no ambiente escolar com uso de decibelímetro, aferidos no Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial – INMETRO. As aferições de ruídos foram realizadas por técnicos capacitados do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial do Estado de Santa Catarina (SENAI – SC), em três momentos específicos em diferentes períodos (M e V), no mês de agosto de 2009, nos ambientes determinados na pesquisa (salas de aula, corredores, em frente a biblioteca, pátio e ginásio de esportes).

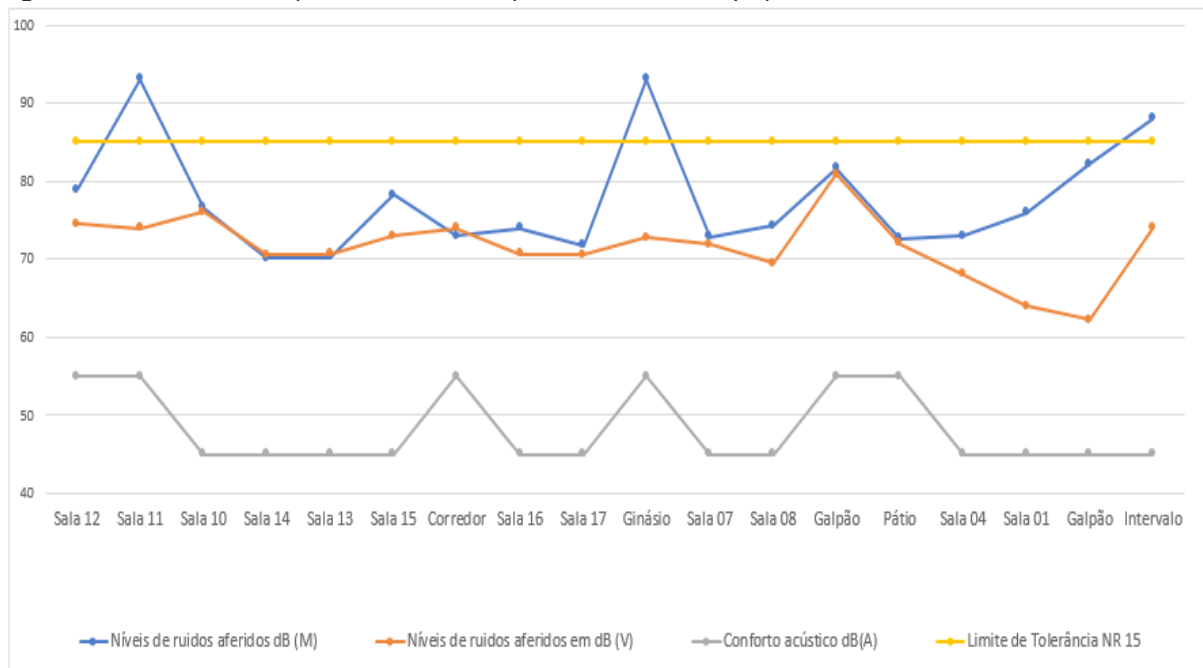
Na segunda fase foi necessário avaliar possíveis soluções para promover conforto acústico, bem como a aplicabilidade destas. Essa etapa ocorreu mediante reuniões com a Associação de Pais e Professores (APP) e comunidade, a fim de buscar possíveis soluções para o conforto acústico na instituição. Na terceira e última fase da pesquisa, após realizadas as mudanças na estrutura física da escola, no prédio 2 (prédio que não pertence ao patrimônio histórico). Após as adequações foram efetuadas novas aferições, a fim de avaliar se as ações realizadas foram eficientes para mudanças nos índices de ruído.

2 DESENVOLVIMENTO

Há muito tempo havia hipóteses de que o excesso de ruídos proporcionava desconforto acústicos nas salas de aula. Para a comprovação dessa hipótese era necessário avaliar se realmente estava ocorrendo excesso de ruídos. Por conta disso, a escola contratou serviços de profissionais especializados para a avaliação. Os dados coletados nas aferições efetuadas, por especialistas técnicos do SENAI – SC, ocorreram em diferentes momentos, nos períodos matutino (M) e vespertino (V), no ano de 2009.

Quanto aos ambientes, foram realizadas aferições nas salas de aula, corredores, ginásio (onde ocorrem as aulas de Educação física), biblioteca, espaço recreativo (entre terminal de ônibus e salas de aula). Assim, foi possível comparar os resultados entre as aferições realizadas durante período letivo (com aula) e nos intervalos (como troca de professoras). No gráfico a seguir demonstra os resultados das aferições realizadas, de modo que é possível identificar excesso de ruídos em todos os ambientes avaliados (Figura 2).

Figura 2 - Resultado das aferições realizadas nas dependências da Escola (dB).



Fonte: A pesquisa.

A partir de uma avaliação, tendo como parâmetros a NBR 10.152 (ABNT, 1992), foi possível estabelecer um comparativo entre os níveis de ruídos encontrados na escola e Norma Brasileira. Em especial sobre a presença de ruídos foram observadas as seguintes variáveis: nível de ruídos no ambiente escolar (dB) e identificação de possíveis causas dos índices de ruídos avaliados no ambiente escolar. Conforme pode ser observado no gráfico acima os dados coletados demonstram que os espaços escolares apresentam níveis de ruído elevados, acima do tolerável, de acordo com a normatização. Deste modo é possível observar, por meio dos dados apresentados, que os espaços escolares com os ruídos mais elevados são: o corredor em frente à sala 11 (hoje sala 15), no ginásio, no galpão, em frente à biblioteca e durante a troca de períodos entre os professores. É possível constatar que em todos os espaços aferidos os níveis de ruídos estão acima dos considerados para conforto acústico (Figura 3).

Figura 3 - Sala 11, com janela que apresentava problemas de vedação.



Fonte: A pesquisa (dados de 2009).

Tanto nas paredes que dividem as salas, como as divisões por andares, nas salas onde não há construção histórica, o som se propaga com muita facilidade, as paredes de alvenaria são de espessuras reduzidas e não contemplam isolamento acústico, contribuindo para a propagação dos ruídos entre os ambientes. Especialmente na sala 11 além dessa problemática, havia um problema nas janelas, impossibilitando o fechamento adequado dela. Justamente essa sala, as janelas estão voltadas para a quadra esportiva, onde os estudantes realizam atividades de Educação Física e outras atividades de recreação.

Após avaliação dos efeitos ambientais do excesso de ruídos nas salas e identificada as salas com maiores índices de ruído, a instituição iniciou um processo de adequação. Em reunião com o Associação de Pais e Professores (APP), os dados coletados na avaliação nos índices de ruído foram apresentados e surgia uma parceria a fim de amenizar o problema, iniciando na sala 11. Nessa sala havia uma rejeição à ocupação, portanto foi o primeiro ambiente a ser modificado na estrutura física, trocando a janela (Figura 4) e equipamentos de climatização do ar (refrigeração e aquecimento).

Figura 4 - Janela substituída na sala 11. Foi utilizado vidro trabalhado a fim de reduzir o uso de cortinas, aumentando o conforto luminoso.



Fonte: A pesquisa (dados de 2019).

Conforme relatado, em toda a escola os níveis de ruídos diagnosticados, ultrapassam aos recomendados na normativa (ABNT, 1992), onde estabelece que o ruído em sala de aula pode variar entre 40 dB(A) a 50 dB(A). As aferições mostram que em nenhum dos ambientes aferidos encontra-se em conforto acústico. A normativa destaca que o excesso de ruído pode causar vários efeitos adversos à saúde humana, comprometendo a qualidade de vida dos ocupantes (nesse caso estudantes, professores e funcionários).

Nas salas e ambientes onde o problema não apresentava índices tão elevados e as janelas apresentavam boas condições de fechamento, optou-se por instalar equipamentos de climatização do ar (refrigeração e aquecimento). Essa solução foi adotada principalmente nas salas pertinentes à edificação tombada como patrimônio histórico. Desse modo, quando a sala é perturbada por ruídos externos as janelas podem ser fechadas e o conforto térmico do ambiente ser monitorado por climatização artificial (Figura 5).

Figura 5 - Solução adotada nas salas da parte da edificação tombada como patrimônio.



Fonte: A pesquisa (dados de 2019).

O médico Oswaldo Laércio M. Cruz, professor livre docente em otorrinolaringologia pela USP, numa entrevista à Agência Estado publicada no jornal Folha de Londrina (25/02/2008), lembra que o ouvido humano suporta níveis de 80 a 85 decibéis. Dependendo do tempo de exposição, alerta o médico, tais ruídos podem causar danos sérios e irreversíveis à audição. Os ruídos excessivos ativam o sistema nervoso, preparando o corpo contra o ataque do inimigo invisível no qual substâncias excitantes são liberadas no cérebro, tornando as pessoas sem motivação própria, incapazes de suportar o silêncio, o que propicia que as pessoas permaneçam agitadas, incapazes de fazerem uma reflexão ou meditação. Considerando-se os níveis de conforto à pressão sonora, os dados coletados e apresentados nas tabelas acima apontam para uma situação grave, que pode estar ocasionando problemas de saúde consideráveis a alunos e professores.

Analisando os dados apresentados, constata-se a necessidade de adequar o ambiente ao ensino e aprendizagem, mediante a realização da avaliação dos níveis sonoros de algumas áreas caracterizadas pela predominância de estudantes, especialmente onde há registros de níveis sonoros acima dos valores recomendados pela Norma Brasileira de Conforto Acústico (NBR 10.151). Os ruídos em sala de aula encontram-se acima dos valores recomendados pela ABNT e OMS, fator significativamente nocivo, principalmente quando observado que há um agravamento no nível de ruído causado por fontes internas, como conversas, mobiliário, equipamentos.

3 CONCLUSÕES

A qualidade ambiental enfocada nos documentos legais acima citados pressupõe que o ambiente deve proporcionar bem-estar aos sujeitos nele incluídos. A poluição sonora, sem dúvida,

vem comprometendo essa qualidade ambiental e causa influência em alunos e professores, essa nem sempre positiva. Referindo-se a esse aspecto, podemos notar que, de acordo com os dados presentes nessa pesquisa, há influências de aspectos inseridos no ambiente da sala de aula. Também, foi observado que pode de alguma forma ser percebido pelos ocupantes desse ambiente e interferir no rendimento e no processo de aprendizagem.

Acrescenta-se, ainda, o aumento do ruído na sala de aula pode ser provocado por fontes externas a este ambiente, mas que então dentro do perímetro da escola, como quadras esportivas e pátios, localizados muito próximos às salas de aula. Outro fator agravante é o deslocamento dos alunos para os laboratórios, auditórios, para a biblioteca, salas de aula e aulas de Educação Física que caracterizam movimentação de pessoas. Conseqüentemente, além das adequações físicas foram realizadas ações educativas que promovam o bem-estar físico e social dos ocupantes. Essas ações promovem ganhos no desenvolvimento de competências e habilidades gerais da educação básica, como prevê a normativa da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2019).

Atualmente a pesquisa está em fase de realização de novas aferições, a fim de comprovar os ganhos no conforto acústico, decorrentes à redução nos índices de ruídos. Essas ações possibilitam comprovar a importância da APP na solução de problemas na Escola. Quando a sociedade escolar está engajada na educação, os processos educativos podem ter ganhos significativos no ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABNT, A. B. DE N. TÉCNICAS. **Níveis de ruídos para conforto acústico**, 1992. Disponível em: <<https://juristas.com.br/wp-content/uploads/2018/06/129627127-NBR-10152-Niveis-de-ruído-para-conforto-acustico.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2019

BRASIL, M. DA E. **Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base**. Brasília, 2019. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 4 ago. 2019

GUIDINI, R. F. et al. Correlations between classroom environmental noise and teachers' voice. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 17, n. 4, p. 398–404, 2012.

RIBEIRO, M. E. R. et al. A percepção dos professores de uma escola particular de Viçosa sobre o ruído nas salas de aula. **Revista Equilíbrio Corporal e Saúde**, v. 2, n. 1, p. 27–45, 2015.

Eixo IV
Formação e trabalho
docente

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O CURSO DE PEDAGOGIA: LEVANTAMENTO DE PRODUÇÃO ACADÊMICA EM BANCO DE DADOS DA CAPES

Izanir Zandoná
Universidade do Oeste de Santa Catarina - Unoesc
izanir.zandona@unoesc.edu.br
Karla Pezavento
Universidade do Oeste de Santa Catarina - Unoesc
kapezavento@gmail.com

Financiamento: Sem financiamento

Resumo: Este trabalho tem como objetivo o levantamento de produção acadêmica sobre de formação de professores, e o curso de pedagogia. Busca identificar os pontos de reflexão e debate no meio acadêmico. O estudo apresenta levantamento e análise da produção em pesquisas nacionais nos anos 2006 a 2018. A metodologia utiliza princípios de estado de conhecimento. A principal fonte de dados os bancos de teses e dissertações da Capes. Os resultados indicam a complexidade do entendimento e dos fatores envolvidos no tema.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia. Formação de Professores. Educação. Formação docente.

1 INTRODUÇÃO

O estado do conhecimento é uma fase importante e fundamental na construção da pesquisa. Ferreira (2002) destaca o caráter bibliográfico e o exercício de mapeamento e discussão da produção acadêmica de determinado campo de conhecimento num período de tempo e lugar. Afirma a autora que o Estado do Conhecimento tem “[...] um caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado” (FERREIRA, 2002, p. 258).

O levantamento de produção acadêmica sobre as políticas de formação de professores, em especial do curso de Pedagogia, aqui realizados, foi através das teses e dissertações disponibilizadas no Portal de Capes. Esse levantamento foi feito no período de dezembro de 2018 a janeiro de 2019.

2 DESENVOLVIMENTO

As teses e dissertações, relativas ao período de 2006 a 2018, foram selecionadas a partir de três descritores (“Perfil + Egresso + Pedagogia”, “Identidade Profissional do Pedagogo + Atuação”, “Formação de Pedagogos”). O primeiro descritor teve o objetivo de buscar os trabalhos relacionados

ao perfil dos egressos do curso de Pedagogia. O segundo refere-se às produções relacionadas à identidade e à atuação profissional do pedagogo. O terceiro tem a intenção de focalizar as produções relativas às políticas de formação dos pedagogos.

O resultado dessa busca apresentou um número expressivo de trabalhos, muitos deles distantes das intenções, necessitando de um refino de busca, além da leitura de parte da produção. Os números desse processo estão apresentados no quadro a seguir.

Quadro 1 - Relação de tese e dissertações, por descritor (2006-2018)

DESCRITORES	RELAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES			
	SEM FILTRO	COM FILTRO	SELECIONADOS	
“Perfil + egresso + Pedagogia”	49.982	1.344	06	
			TESES	DISSERTAÇÕES
			3	3
“Identidade Profissional do Pedagogo + atuação”	15	9	3	
			TESES	DISSERTAÇÕES
			1	2
“Formação de Pedagogos”	76	14	6	
			TESES	DISSERTAÇÕES
			5	2

Fonte: Elaborado pelo autor.

O primeiro descritor, que combina três termos, traduz o tema do perfil do egresso do Curso de Pedagogia, tema presente e necessário nos PPC desse curso e que suscita muitas iniciativas em pesquisa e investigações.

Quadro 2 - Produções selecionadas do descritor I

ANO	TIPO	IES	AUTOR	TÍTULO
2013	Dissertação	UECE	MACHADO, Claudia Rodrigues	Desenvolvimento profissional de Egressos da Pedagogia do CECITEC: Caminhos da Profissão
2016	Tese	UFMG	VARGAS, Michely de Lima Ferreira	Formação e Inserção Profissional do Pedagogo: panorama histórico da carreira e os egressos do curso de Pedagogia presencial da FAE da UFMG
2016	Dissertação	UFMT	ZUCHINI, Ana Tereza Felix da Silva	O perfil profissional do Pedagogo a partir dos documentos da Anfope: contribuições para o campo da Pedagogia
2016	Tese	UFSC	TRICHES, Jocemara	A internalização da agenda do capital em cursos de pedagogia de universidades federais (2006-2015)
2017	Dissertação	UFPE	SILVA, Maria de Fátima	Os usos sociais do Diploma de Pedagogia da UFPE: a situação ocupacional dos egressos de 2012
2018	Tese	UFSC	BRAND, Andressa Grazielle	Professores no Instituto Federal Catarinense: uma análise acerca do curso de pedagogia

Fonte: Elaborado pelo autor.

Considerando os títulos como reveladores de seus objetos de pesquisa, percebemos, quatro grandes focos em suas abordagens: um sobre a inserção do egresso no mercado de trabalho; outro tratando de processos de influências de organismos multilaterais na formação docente; outro verificando o processo de continuidade da formação como egresso, na ótica da formação permanente; e o último relativo ao perfil profissional do Pedagogo.

O segundo descritor combina a ideia da identidade profissional do pedagogo com sua atuação.

Quadro 3 - Produções selecionadas do descritor II

ANO	TIPO	IES	AUTOR	TÍTULO
2013	Dissertação	UFSC	SILVA, Valmir da	Processos construtivos da identidade profissional do Pedagogo: formação inicial, prática profissional e políticas públicas
2014	Dissertação	UDESC	MACHADO, Monike Caroline Zirke	Pedagogos nos espaços corporativos de educação: identidades profissionais em (re)definição
2016	Tese	UEM	PETERNELLA, Alessandra	Crise da Pedagogia e suas implicações à formação do Pedagogo no início do século XXI

Fonte: Elaborado pelo autor.

No quadro supracitado, percebe-se a pesquisa sobre quatro objetos: um relativo ao processo de construção da identidade do pedagogo; outro relacionado aos espaços corporativos e os pedagogos, sugerindo a possibilidade de redefinição da sua identidade; outro com foco nos docentes formadores e suas concepções da identidade profissional do pedagogo; e, por fim, o objeto é o curso de Pedagogia no início do século XXI, sugerindo que o mesmo passa por um momento reflexivo sobre sua identidade.

Quanto ao terceiro descritor “Formação de Pedagogos”, busca-se verificar as produções relativas à formação de professores e ao Curso de Pedagogia.

Quadro 4 - Produções selecionadas do descritor III

ANO	TIPO	IES	AUTOR	TÍTULO
2007	Tese	UFSC	DURLI, Zenilde	O processo de construção da Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: concepções em disputa
2014	Tese	UFSC	SCHNEIDER, Juliete	Formadores de professores: um estudo sobre os documentos do curso de Pedagogia e sua relação com a educação básica
2015	Tese	UNIVALI	SILVA, Sandra Cristina Vanzueta da	Mercantilização da formação de pedagogos no Brasil
2016	Dissertação	UNOESC	STROBEL NETO, Walter	Políticas de Educação Superior e formação de professores: a vez e a voz dos docentes do curso de Pedagogia da Unoesc (2006 – 2015)

ANO	TIPO	IES	AUTOR	TÍTULO
2018	Tese	UFSC	BRITO NETO, Anibal Correia	Política Nacional de Formação de Professores no Brasil (2003 – 2016) como expressão da Governança Global
2018	Tese	UFSC	BRANDT, Andressa Grazielle	Formação de professores no Instituto Federal Catarinense: uma análise acerca do Curso de Pedagogia

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nas produções selecionadas sobre a formação de pedagogos encontramos a presença de questões ligadas aos formadores docentes, às políticas de educação superior e de formação de professores, ao mercado de trabalho para o pedagogo, à mercantilização da formação dos pedagogos e dos Cursos de Pedagogia e sua identidade.

Tratando das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, Durlí (2007), investiga os embates e discussões em torno da reestruturação das políticas de formação de professores que resultou na aprovação da resolução MEC/CNE nº 1, de 15 de maio de 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, através de um estudo documental.

Esse estudo demonstrou que os projetos em disputa eram basicamente dois: o primeiro, mantém e intensifica a separação entre bacharelado e licenciaturas, definindo que a concepção docente é centrada “[...] na dimensão técnica do trabalho docente, reduzia o Curso de Pedagogia e a atuação do Pedagogo à docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nas matérias pedagógicas do Curso Normal de nível médio” (DURLI, 2007, p. vii). O segundo, liderados pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e entidades parceiras, que entendia a docência “[...] como base da formação e organização do Curso de Pedagogia pela integração entre bacharelado e licenciatura, resultando na formação do pedagogo unitário” (DURLI, 2007, p. vii), buscando superar a dicotomia bacharelado-licenciatura existente na formação dos professores.

Abordando também esse momento histórico, a tese desenvolvida por Peterrella (2016), busca desvelar os determinantes históricos da crise da pedagogia e suas implicações à formação do pedagogo no início do século XXI, sob o aporte teórico-metodológico do materialismo histórico e dialético, no contexto dos ciclos econômicos do século XX. A autora analisa “[...] a reconfiguração da crise da pedagogia na transição do século XX para o século XXI, perante a reestruturação produtiva, a mudança no papel do Estado, sob o ideário neoliberal, e no âmbito cultural, sob o ideário pós-moderno” (PETERNELLA, 2016, p. 12). Referindo-se aos PPCs investigados e as ideias neles apresentadas, a autora afirma que estes manifestam grande aproximação com o ideário neoliberal e pós-moderno, dominantes nesse momento histórico.

Situando as mudanças nas políticas de formação de professores e do Curso de Pedagogia, a pesquisa desenvolvida por Brito Neto (2018), trabalha com a hipótese de que “[...] a constituição de tal política expressou, em essência, o movimento de governança global instaurado a partir da

década de 1990” (BRITO NETO, 2018, p. 11). Tal investigação é sustentada por uma vasta bibliografia e documentos das Organizações Multilaterais e pelos dispositivos legais do governo brasileiro.

Diante disso, é possível perceber convergência de abordagem na produção de Silva (2015, p. 6), que evidenciou como as “[...] políticas públicas para a formação de professores e outros documentos emanados dessa política contribuem para o crescimento do mercado de formação de Pedagogos”. A sua pesquisa verifica que a formação de Pedagogos no Brasil tem se tornado um mercado lucrativo para as instituições privadas, sendo Curso de Pedagogia o líder de alunos.

Todo esse processo de mercantilização da formação dos pedagogos acontece a partir de uma intencionalidade, que Triches (2016) identifica como pertencente à Agenda do Capital. Busca compreender qual licenciado em Pedagogia se pretende formar nessas instituições e aponta, como uma de suas premissas, fundamentada em pesquisas e referenciais teóricos, que:

O CPe [Curso de Pedagogia], após as DCNP, como espaço de formação de docentes para atuar nas primeiras etapas da Educação Básica, contribui com o capital, entre outras formas, ao realizar a escolarização da classe trabalhadora, educando sua forma de ver, entender e atuar na sociedade. Além disso, o curso qualifica a força de trabalho que atuará no mercado, majoritariamente, executando funções de trabalho simples, ou seja, que não demanda muita formação e qualificação, mas cujo processo formativo é central para que os indivíduos internalizem sua posição e função social a serviço do capital. (TRICHES, 2016, p. 51).

Nesse sentido, Triches (2016) afirma que as DCNP introduzem um novo conceito para a Pedagogia, ampliando para docência, gestão e pesquisa, formando o tripé do curso. No entanto, a gestão e a pesquisa estão atreladas à docência. Assim, a docência, é denominada de *docência alargada*, característica essa defendida pela ANFOPE como o argumento de que superaria a dicotomia e hierarquia existente entre o docente e especialista.

A tese de Schneider (2014), traz como tema a relação que os docentes dos cursos de Pedagogia estabelecem com a educação básica. A teoria e prática está no centro das indagações apresentadas pela pesquisa, correlacionando com a atuação dos formadores, na direção de esses efetivamente medirem o processo de articulação entre os elementos teóricos e práticos nos processos de formação docente. Destaca que a legislação vigente no Brasil, a partir da LDBEN (BRASIL, 1996) até as DCNP (BRASIL, 2006), “[...] indicam para a formação do professor, em especial para a formação do pedagogo, uma base docente que deve estar pautada na relação teoria e prática e na reflexão sobre as experiências anteriores” (SCHNEIDER, 2014, p. 41).

Investigando os egressos dos cursos de Pedagogia que atuam em espaços não escolares Machado (2014, p. 6), se deteve em investigar os pedagogos que atuam “[...] em empresas privadas que vendem serviços de capacitação para diferentes segmentos do mercado de trabalho”. O interesse foi de “[...] investigar o processo de inserção no espaço não escolar corporativo e o tensionamento que provoca na constituição da identidade profissional do pedagogo” (MACHADO, 2014, p 6).

3 CONCLUSÕES

As produções aqui apresentadas nos indicaram pontos de discussão e aprofundamento realizados e/ou por realizar sobre o Curso de Pedagogia. Um grupo grande de pesquisas trata das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, dando a entender que realmente foi um marco importante e destacado da organização do curso, uma tentativa de solidificá-lo e garantir uma identidade ancorada no tripé docência, gestão e pesquisa. Identidade que coloca o educador com atribuições alargadas que parece o transformar em um superdocente. É destacado o seu papel na reorganização do Curso de Pedagogia em todas as Instituições de Ensino Superior, que, apesar de não ter característica restritiva, dando grande abertura e autonomia para o direcionamento e organização curricular, acabou por dar características originais curso. Houve, nas produções, um claro destaque à influência do Capital, em sua manifestação neoliberal. As Diretrizes trouxeram um novo fôlego ao Curso de Pedagogia que nesse período vivia uma crise tal que colocou em risco sua existência.

Ficou evidente que a questão da relação dicotômica teoria e prática é tema pulsante nos cursos de Pedagogia, assim como a predominância da preparação para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apesar das Diretrizes apresentarem amplitude bem maior à docência. Temas ligados à identidade do pedagogo e à relação da formação inicial com sua atuação profissional manifestada nas investigações com os egressos do curso também estão presentes. Entretanto, pesquisas tendo o egresso como objeto de pesquisa ainda não são expressivas. O egresso revela-se como fonte de investigação e possibilidade de entendimento dos resultados das políticas de Estado no que diz respeito à formação dos pedagogos brasileiros e a fonte para a avaliação e eventuais aprimoramentos dos cursos de Pedagogia. As diversas formas de verificação e análise, ora abordando o período de formação inicial como orientador e definidor da atuação do pedagogo, ora pesquisando a trajetória acadêmica e sua afinidade com a atuação profissional, demonstraram que há uma grande dificuldade ainda na definição de um perfil de egresso e suas características identitárias. Fica-nos o espaço de entender os impactos das mudanças proporcionadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia-2006 na formação dos egressos do Curso de Pedagogia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n. 9394/96. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Resolução CNE/CP N° 1**, de 15 de maio de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em 30/04/2019

BRITO NETO, Anibal Correia. Política Nacional de Formação de Professores no Brasil (2003-2016) como expressão da governança global. 2018 -Tese (Doutorado em Educação) – PPGE – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2018.

DURLI, Zenilde. O processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia: concepções em disputa. Tese (Doutorado em Educação) - PPGE/CED, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

MACHADO, Monike Caroline Zirke. Pedagogos nos Espaços Corporativos de Educação: Identidades Profissionais em (Re) definição. Dissertação (Mestrado em Educação), Florianópolis-SC, Udesc, 2014.

PETERNELLA, Alessandra. Crise da pedagogia e suas implicações à formação do pedagogo no início do século XXI. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Maringá- UEM, 2016.

SCHNEIDER, Juliete. Formadores de Professores: Um estudo sobre os documentos do Curso de Pedagogia e sua relação com a Educação Básica. Tese (Doutorado em Educação). Florianópolis-SC, UFSC. 2014.

TRICHES, Jocemara. Internalização da agenda do Capital em Cursos de Pedagogia de Universidades Federais (2006 – 2015) 398p Tese (Doutorado em Educação), Florianópolis, UFSC- 2016.

SILVA, Sandra Cristina Vanzuita. Mercantilização da Formação de Pedagogos no Brasil. Tese (Doutorado em Educação), Itajai-SC, Univali, 2015.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. Campinas: **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, Unicamp. Agosto/2002.

PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES: AMÉRICA LATINA E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO, TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE

Lilian Vegíni Baptista
Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)
lilivegini@hotmail.com

Aliciene Fusca Machado Cordeiro
Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)
aliciene.machado@hotmail.com

Jeferson Andrade
Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)
jefeandrade13@gmail.com

Financiamento: CNPQ

Resumo: Este trabalho faz parte de uma pesquisa vinculada ao Grupo de Estudos em Trabalho e Formação Docente (GETRAFOR) que realiza um movimento de aproximação sobre as produções acadêmicas referentes à educação na América Latina. Tem como objetivo apresentar dados de um levantamento de produção na base de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). As análises foram feitas a partir de pressupostos da Análise de conteúdo de Franco (2009), e os resultados apontam temas dos quais estão se debruçando as pesquisas publicadas.

Palavras-chave: Educação. Trabalho Docente. Formação Docente. América Latina.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte de uma pesquisa em andamento do Grupo de Estudos em Formação e Trabalho Docente (GETRAFOR) vinculado à Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). A pesquisa busca aproximar-se dos saberes que foram produzidos e publicados sobre educação, no contexto da América Latina, destacando aqueles que abordam a temática formação e trabalho docente, e a partir disso, evidenciar os temas de pesquisa encontrados nestas produções.

A pesquisa na íntegra está em andamento, e esta sedo realizando um levantamento bibliográfico em diversas bases de dados, como *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Redestrado e Biblioteca da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). As bases de dados foram divididas entre as equipes formadas no Grupo de Pesquisa, sendo assim, aqui fez-se um recorte a partir dos dados encontrados na Scielo. Buscou-se publicações no período de 2009 a 2018 e a partir dos seguintes descritores: América Latina + Trabalho docente,

América Latina + Formação docente, América Latina + Docência e América Latina + Docente. Para as análises, delimitou-se dois critérios: a) Proximidade com a proposta da pesquisa; b) Idioma de publicação: artigos escritos em língua portuguesa.

2 PRIMEIROS RESULTADOS: SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS

O processo de análise, num primeiro momento recebeu o nome de sistematização dos dados. A sistematização aconteceu em dois momentos, um primeiro momento foi elaborada uma tabela (1) que apresentava os resultados encontrados na busca feita na base de dados Scielo a partir dos descritores selecionados:

Tabela 1: Resultados da busca na base de dados Scielo

ANO	América Latina + Trabalho docente	América Latina + Formação docente	América Latina + Docência	América Latina + Docente	TOTAL
2009	0	0	0	1	1
2010	0	0	0	1	1
2011	0	1	0	0	1
2012	0	1	2	1	4
2013	0	0	1	0	1
2014	2	1	1	2	6
2015	0	0	1	0	1
2016	3	2	0	0	5
2017	0	0	2	0	2
2018	0	0	0	1	1
Total	5	4	3	6	18

Fonte: Tabela realizada a partir da pesquisa com os descritores. Elaborada pelos autores (2019).

O segundo momento desta sistematização se deu na leitura de todos os resumos dos 18 artigos encontrados, para que assim pudesse ser aplicado os filtros dos quais foram estipulados e citados anteriormente. Deste modo o primeiro critério, correspondente à aproximação do tema de pesquisa, descartou 2 produções. O segundo critério, referente ao idioma de publicação, eliminou 5 artigos. Assim, chegou-se ao número de 6 publicações a serem analisadas.

2.1 O QUE OS DADOS DIZEM: AS ANÁLISES

A partir destes resultados, pode-se começar as análises dos textos a partir dos pressupostos da Análise de Conteúdo de Franco (2009). O primeiro momento caracterizou-se pela leitura do material selecionado a partir do refinamento das buscas, uma leitura flutuante na qual foram percebidas as principais ideias abordadas. Na sequência, realizou-se uma segunda leitura com o olhar orientado para a identificação de possíveis indicadores de temáticas.

Com base nas leituras realizadas, destacaram-se algumas interposições de ideias presentes nos estudos. A década de 1990 foi marcada por mudanças no contexto da América Latina e Caribe, a nível social, econômico e político, a partir das quais os autores abordaram as transformações na área da educação.

Identificou-se que há certa consensualidade em relação ao crescimento do neoliberalismo e à importância do olhar político e histórico sobre o trabalho do professor (EVANGELISTA; TRICHES, 2012, TELLO; ALMEIDA, 2014, KALMOS; SOUZA, 2016.).

Evangelista e Triches (2012) pautaram algumas consequências no trabalho docente a partir do alargamento das funções do professor, que não compactua com o aumento das condições de trabalho que são ofertadas. Esta ampliação está ancorada em documentos emitidos pelas Organizações Multilaterais (OM)¹.

Outro aspecto comum é que os organismos mundiais têm participação na criação de diretrizes para a educação no contexto da América Latina. Estas diretrizes, em forma de documentos, são responsáveis por influenciar muitas vezes a criação de leis que dão base e legitimam o trabalho docente, como os próprios sistemas avaliação nacional de vários países da América Latina e Caribe (KALMOS; SOUZA, 2016, GROSSO; MAGALHAES, 2016).

Além da OM, destacam-se também outras organizações como o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL), presentes no contexto educacional dos países estudados de forma direta ou indireta. Assim como a OM, estes são nomes relevantes para se pensar quando o assunto é a publicação de documentos direcionados à educação (TELLO; ALMEIDA, 2014).

O objetivo deste recorte, foi de fato evidenciar os temas que estão sendo publicados sobre educação, formação e trabalho docente. O que se pode inferir a partir dos dados que foram apresentados anteriormente é que existem duas preocupações primordiais entre os pesquisadores. A primeira inquietação percebida corresponde ao levantamento das organizações que tem participação na formulação de documentos e diretrizes para a educação. A segunda é referente às condições de trabalho do professor no contexto educacional.

¹ Aconselham os governos nas políticas de combate à desigualdade (DEVELOPMENT FINANCE, 2019).

3 CONCLUSÕES

Assim sendo, percebeu-se a escassez e a inconstância quanto ao número de publicações referente ao período de publicação considerando os descritores utilizados. Destaca-se a importância de uma investigação para compreender os números encontrados, e além disso, um aprofundamento em relação aos trabalhos publicados em língua espanhola.

Considera-se que o objetivo do presente estudo foi alcançado, visto que foi possível evidenciar os temas de pesquisa das publicações selecionadas na base de dados Scielo. A pesquisa encontra-se em andamento e tem como pretensão em etapas futuras incluir os artigos levantados que foram publicados na língua espanhola, evidenciar as temáticas e então dialogar com este estudo para identificar possíveis aproximações e distanciamentos.

REFERÊNCIAS

BRITO, Jussara et al. Saúde, gênero e reconhecimento no trabalho das professoras: convergências e diferenças no Brasil e na França. **Revista Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.24, n.2, p. 589 – 605, jun, 2014.

DEVELOPENTE FINANCE. **Organizações Multilaterais**. 2019. Disponível em: <https://www.development-finance.org/pt/topicos/desigualdade-e-pobreza/organizacoes-multilaterais.html>. Acesso em 05 set. 2019.

EVANGELISTA, Olinda, TRICHES, Jocemara. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educar em Revista**, Brasil, n.45, p. 185-198, jul./set. 2012.

GROSSO, Camila e MAGALHES, Giovanna M. Privatização da educação na América Latina e Caribe: Tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.37, n.134, p.17-33, jan./mar. 2016.

KALMUS, Jaqueline e SOUZA, Marilene P. R. Trabalho e Formação: uma análise comparativa das políticas de formação de professores em serviços no Brasil e no México. **Educar em Pesquisa**, São Paulo, v.21, n.1, p.53-66, jan./mar. 2016.

MELLO, Alex Fiuza e DIAS, Marco A. R. Os reflexos de Bolonha e a América Latina: Problemas e Desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.32, n.111, p.413-435, abr./jun. 2011.

TELLO, Cesar e ALMEIDA, Maria L. P. Políticas educativas e profissionalização docente na América Latina. **Revista Lusófona de Educação**, São Paulo, v.26, p.161-174, ago./abr. 2014.

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DE DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE EJA NAS PRISÕES: DESAFIOS PARA AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Edson Douglas Pereira Casagrande
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
edson.casagrande@unoesc.edu.br
Fernanda dos Santos Paulo
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
fernandaeja@yahoo.com.br
Financiamento: Capes

Resumo: Este artigo apresenta reflexões e apontamentos do que já foi publicado em dissertações e teses a respeito da educação no sistema prisional brasileiro. Objetiva-se compreender o que já foi estudado sobre a temática e quais são os aspectos que retratam a formação docente atuante na educação prisional. A pesquisa possui caráter bibliográfico e teórico, realizada em teses e dissertações publicadas referenciando a EJA nas prisões, buscando-se a sintetização de ideias e a clara compreensão de pressupostos referentes ao tema.

Palavras-chave: Educação prisional. Formação. Docência.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo objetiva-se em compreender quais são os principais temas e enfoques dados nos estudos realizados em dissertações e teses a respeito da educação prisional e quais aspectos foram observados e a partir deles, quais reflexões obtidas.

Foram analisadas 66 dissertações de mestrado e 26 teses de doutorado publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que integra os sistemas de informação de teses e dissertações publicadas no Brasil, dispondo de amplo acesso e visibilidade das teses e dissertações publicadas nas cinco regiões do país. Nesta plataforma foi realizada uma pesquisa cujo teor bibliográfico e teórico forneceu de forma integral as publicações já realizadas e possibilitou uma investigação mais eficaz a respeito de tudo que já foi estudado a respeito da educação prisional em seus diferentes aspectos e pressupostos.

2 A EDUCAÇÃO PRISIONAL

A educação é um direito social garantido constitucionalmente a qualquer cidadão, significando-se como um mecanismo de transformação social e humana que oportuniza novos caminhos e no caso da educação prisional, a tão mencionada ressocialização. Tal direito fundamenta-se primeiramente na Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e promulgada pela

Resolução nº217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, em seu artigo 26, incisos 1 e 2:

§1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. §2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

A promoção e acesso a educação sem ser limitada a condição social, nacional, cultural, de gênero ou étnico racial também é garantida pela Constituição Federal do Brasil, considerada a máxima e superior legislação do país, promulgada em 5 de outubro de 1988: “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”.

Além disso, a Lei 7.210/1984, também conhecida como a Lei de Execuções Penais, em seus artigos 10, 11, 17, detalha as garantias de assistência educacional existentes ao cidadão apenado:

Art. 10. A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade. Parágrafo único. A assistência estende-se ao egresso.

Art. 11. A assistência será: I - material; II - à saúde; III - jurídica; IV - educacional; V - social; VI - religiosa.

Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

As diretrizes nacionais para a oferta da educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais foram homologadas através da Resolução nº2 de 19 de maio de 2010. Este documento reafirma todas as prerrogativas já mencionadas como também pontua em seu art. 11 nos incisos 1º e 2º, alguns aspectos sobre o acesso a programas de formação para educadores, gestores e técnicos que atuam na educação para unidades prisionais:

Art. 11. Educadores, gestores e técnicos que atuam nos estabelecimentos penais deverão ter acesso a programas de formação inicial e continuada que levem em consideração as especificidades da política de execução penal. § 1º Os docentes que atuam nos espaços penais deverão ser profissionais do magistério devidamente habilitados e com remuneração condizente com as especificidades da função. § 2º A pessoa privada de liberdade ou internada, desde que possua perfil adequado e receba preparação especial, poderá atuar em apoio ao profissional da educação, auxiliando-o no processo educativo e não em sua substituição.

Há poucos indícios de que de fato ocorra a formação inicial adequada ou até mesmo continuada com professores que atuam no sistema prisional. Os estudos apontam que o educador atuante na EJA em prisões se sente despreparado para o enfrentamento dos desafios inerentes ao cárcere em meios suas atividades pedagógicas. Sua relação com o ambiente prisional é insociável e o convívio com os agentes prisionais é extremamente dificultoso devido aos procedimentos de segurança e logística dos apenados para as salas de aula.

Os profissionais que atuam junto ao sistema prisional experienciam o universo do cárcere. Diante deste contexto, os aspectos e peculiaridades das atividades docentes precisam ser muito bem elaborados em conformidade com os objetivos a serem alcançados. Dentre eles, o que se prevê nas legislações citadas neste estudo: a formação humana e a ressocialização. Para que isso aconteça de forma eficaz é preciso uma integração de todos os sistemas e dispositivos que gerenciam as políticas públicas que envolvem a oferta da EJA nas prisões, como também uma formação adequada e continuada aos professores que atuam nesses ambientes, garantindo-lhes a formação como também a valorização pelo seu ofício.

O quadro a seguir retrata o quantitativo de publicações em dissertações de mestrado e teses de doutorado a respeito da educação prisional nos últimos 20 anos aproximadamente. De forma bem acentuada, percebe-se que nos últimos 10 anos cresceram de forma exponencial os estudos a respeito do tema, após a homologação das Diretrizes Nacionais para a oferta da EJA em situação de privação de liberdade em 2010.

A partir de um levantamento bibliográfico, podem-se realizar alguns apontamentos e reflexões a respeito dos principais estudos realizados nas cinco regiões.

A ressocialização sem dúvida foi um tema encontrado em teses e dissertações publicadas em todas as regiões do país. E em todos os estudos, afirma-se que os processos educativos ocorrentes em estabelecimentos prisionais devem ser alinhados com a reabilitação social e o reingresso ao mercado do trabalho, resignificando os conhecimentos construídos para um novo projeto de vida em sociedade.

Quadro 1 – Quantitativo de publicações de Dissertações e Teses 2001 a 2019

Regiões	Tipo	Ano de Publicação									
		2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Centro-Oeste	Dissertação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Tese	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
Nordeste	Dissertação	-	-	-	1	1	-	-	1	-	-
	Tese	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Norte	Dissertação	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
	Tese	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sudeste	Dissertação	1	-	-	-	1	2	-	2	1	-
	Tese	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Sul	Dissertação	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-
	Tese	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1

Regiões	Tipo	Ano de Publicação									
		2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	-
Centro-Oeste	Dissertação	2	1	-	-	1	1	2	2	-	-
	Tese	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
Nordeste	Dissertação	3	1	-	1	2	4	3	2	-	-
	Tese	-	-	-	1	-	1	-	1	-	-
Norte	Dissertação	-	-	-	-	1	-	-	-	2	-
	Tese	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sudeste	Dissertação	1	1	-	3	1	2	2	-	-	-
	Tese	1	1	-	-	1	1	5	2	2	-
Sul	Dissertação	-	1	-	1	2	2	6	1	2	-
	Tese	-	-	1	1	-	-	-	1	-	-

Fonte: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

Arbage (2017, 61p.) realizou um estudo comparativo entre sistemas prisionais de alguns países como Estados Unidos, Chile, Portugal e Noruega em comparação com o sistema prisional brasileiro. Diante do exposto ele conclui que “atualmente é flagrante a fragilidade na sua recuperação e ressocialização, o que contribui para o crescimento da criminalidade, da população carcerária e das desigualdades sociais”. “Os índices de ressocialização dos apenados são baixos, o de reincidência é alto (estimado em 80%) e o de violência e criminalidade, dentro dos presídios, também é elevado” (ARBAGE, 2017, 22p).

Outra temática abordada por trabalhos publicados nas regiões centro-oeste, nordeste e sudeste são as vivências educacionais em sistemas prisionais para mulheres. Os estudos realizados por Medeiros (2016, 105p.) descreve diversos relatos através das falas de mulheres privadas de liberdade que trazem uma experiência marcante com o processo educativo, o qual a educação para elas vai além das expectativas momentâneas da prisão. A população carcerária feminina representa apenas 7% do total de presidiários no Brasil, de acordo com o Sistema Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN) do Ministério da Justiça, citado nos estudos de Medeiros (2017, 19p.)

Alguns estudos se preocuparam em realizar análises das políticas públicas relacionadas à EJA nas prisões, uma vez que os recursos são limitados e mal geridos pelos gestores que desconhecem as reais demandas inerentes a educação no contexto prisional. Há um estudo realizado na região sudeste que retrata o papel do gestor das unidades escolares nas prisões. O estudo de Lage (2014, 67p) aponta a necessidade de uma construção de formação para o gestor que contemple as legislações específicas sobre a execução prisional e Direitos Humanos.

Um tema pouco explorado e de relevância para qualquer processo educativo é a avaliação, o qual é citado por apenas um trabalho publicado na região nordeste. O estudo realizado por Soares (2015, 34p) define que “somente conhecendo as dificuldades vivenciadas por professores é que será possível refletir sobre os limites que o ambiente prisional impõe ao exercício de uma avaliação formativa [...]”. A alfabetização e o letramento também foram temas pouco mencionados nos estudos, encontrando-se em apenas dois trabalhos publicados na região centro-oeste com pouco aporte bibliográfico e estatístico.

A prática docente é o tema mais pontuado pelas regiões Sudeste e Sul. Bózio (2017, 35p) em seus estudos sobre a prática docente em unidades prisionais propõe uma práxis educativa diferenciada: “As práticas educativas transportadas de escolas tradicionais, extramuros, sem adequações voltadas a especificidade da educação prisional contribuem para dificultar o reconhecimento dos sujeitos envolvidos”.

Bessil (2015, 87p) considera que um dos maiores problemas na educação prisional e a formação do professor que necessita de um aporte, direcionamento e conhecimento da realidade em questão desde a sua formação até a sua atuação. O material didático específico é escasso e também apontado como um grande vilão nos processos educativos em prisões, o qual necessita ser específico para o seu público.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos de maneira geral apontam alguns dos principais desafios que o educador enfrenta quando inicia suas atividades docentes em instituições prisionais como a falta de materiais didáticos adequados, sem formação adequada e continuada, dificuldade de comunicação e convívio com agentes prisionais e a desordem de documentação dos apenados na unidade prisional.

Os estudos já feitos afirmam que é necessário que a formação docente seja contemplada com conhecimentos construídos a respeito do tema e que esta modalidade de ensino seja conhecida, discutida e vivenciada pelo meio acadêmico.

A EJA nas prisões necessita de profissionais preparados a compreender os objetivos formativos que compõe o processo de ensino que pode influenciar na ressocialização e formação humana de um indivíduo que errou em seu passado, mas que necessita de uma nova oportunidade.

Os dispositivos das políticas públicas que tratam da EJA nas prisões precisam sair da inércia. Mas se mover no sentido de promover ações que viabilizem a formação continuada de professores, a formulação de materiais didáticos específicos e outras ferramentas de ensino que fomentem processos educativos de qualidade e assertivos.

REFERÊNCIAS

ARBAGE, Lucas Andres. Ressocialização por meio da educação: um estudo de caso em Florianópolis – SC, 144 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Assembleia Geral da ONU. (1948). **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (217 [III] A). Paris. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>>. Acesso em: 17 agos. 2019.

BESSIL, M. H. A prática docente de educação de jovens e adultos no sistema prisional: **Um estudo da psicodinâmica do trabalho**. 2015. 217f. Dissertação (Mestrado em Psicologia social e Institucional) Programa de Pós Graduação em Psicologia Social e Institucional. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015

BÓZIO, Jéssyca Finantes do Carmo. “Habeas corpus”: desafios, perspectivas e outras faces da educação e da prática docente no sistema prisional. 2017. 175 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 17 agos. 2019.

BRASIL. Resolução nº2, de 19 de maio de 2010. **Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais**. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de maio de 2010.

LAGE, R. d. O. O papel do gestor de unidades escolares no sistema prisional do estado do Rio de Janeiro: Seleção e formação. 2014. 123f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2014.

Lei nº. 7.210, de julho de 1984. **Lei de Execuções Penais – LEP**. Disponível em: <http://www.dji.com.br/leis-ordinarias>. Acesso em: 17 agos. 2019.

MEDEIROS, Jane Maria da Silva Nóbrega. O sentido da educação para mulheres em privação de liberdade: vivências e perspectivas. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2016.

SOARES, Carla Poennia Gadelha. Primeira escola prisional do Ceará: a avaliação da aprendizagem. 2015. 258f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2015.

A FORMAÇÃO DOCENTE ALIADA A ASPECTOS DA CULTURA DIGITAL EM SALA DE AULA

Dione Carlos Ribeiro

Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC

dioneribeiro@uniplaclages.edu.br

Madalena Pereira da Silva

Universidade do Planalto Catarinense

prof.madalena@uniplaclages.edu.br

Financiamento: UNIPLAC

Resumo: O trabalho tem por objetivo contrastar a formação e as práticas pedagógicas dos professores na perspectiva da cultura digital. A metodologia consistiu em pesquisa bibliográfica, cujos autores pesquisados demonstram que, mesmo enfrentando percalços no tocante às políticas públicas de formação continuada, é possível inserir nas aulas recursos didáticos alternativos advindos da cultura digital. Tais recursos, quando aplicados com associação de significados na prática docente, têm o potencial de mobilizar os alunos para os estudos.

Palavras-chave: Formação docente. Cultura digital. Práticas pedagógicas.

1 ASPECTOS INTRODUTÓRIOS DA PESQUISA

A pesquisa realizada teve por objetivo contrastar informações acerca da formação de professores no âmbito das práticas pedagógicas envolvendo a cultura digital. Sob o tema “a influência da cultura digital sob a perspectiva da sala de aula”, uma pesquisa bibliográfica foi realizada, na premissa da obtenção de informações norteadoras a respeito dos processos formativos e das práticas pedagógicas docentes por meio de uma pesquisa qualitativa. Os autores Nóvoa (1995), Vygotsky (1987), Piaget (1976), Charlot (2006, 2008) e Saviani (2003) contribuíram para o incremento da temática relacionada à formação docente e às práticas pedagógicas. No contexto das tecnologias e da cultura digital, os autores Lévy (2010), Palfrey e Gasser (2011), Oliveira (2006), Prensky (2010), Mercado (2001) e Dussel e Quevedo (2010) corroboram para a elucidação das informações obtidas por intermédio da pesquisa bibliográfica, resultando em ações tecnológicas com preponderância inclusiva.

O desenvolvimento de ações tecnológicas inclusivas que demandem eficácia na elaboração de atividades educacionais, consoante à importância da qualificação do profissional docente no processo de inclusão digital, contribui para discussões acerca da aplicação de ferramentas digitais em sala de aula. Isso é o que se pretende investigar com a pesquisa que está sendo desenvolvida. Muitos docentes apresentam dificuldades quanto à utilização dos recursos de informática. Assim sendo, as formações pedagógicas direcionadas aos docentes, no âmbito das práticas tecnológicas, podem ser usadas como recursos complementares por professores que buscam alternativas à sua rotina pedagógica. Nesse caso, a “cibercultura” ou cultura digital (LÉVY, 2010) pode fazer-se presente.

A cultura digital compreende “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 2010, p. 17). Sendo assim, os resultados almejados em sala de aula podem ser relevantes, pois os estudantes da atualidade fazem uso de tais ferramentas, sejam hipertextos, mídias interativas, celulares ou jogos de computador.

Os professores que visam a transformação constante em suas aulas, por muitas vezes podem estimular seus alunos, corroborando para o processo de assimilação do conteúdo de modo interativo, pois, conforme informações contidas na Base Nacional Comum Curricular — BNCC, “[...] a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas” (BRASIL, 2016, p. 61). Contudo, há que se considerar que os alunos imersos na cultura digital buscam o imediatismo nas pesquisas, leem cada vez menos e criam novas formas de comunicação que ferem os padrões cultos da língua materna (CHARLOT, 2008), logo é preciso adotá-la na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, proposta por Saviani (2013).

2 APORTE TEÓRICO E RESULTADOS ACERCA DA PESQUISA

Nas práticas pedagógicas, o profissional da educação pode aderir à cultura digital por meio de programas educativos para serem utilizados em equipamentos tecnológicos, como por exemplo, o computador, ou seja, a inclusão de hipermídias capazes de construir o conhecimento contínuo e a capacidade de auxiliar na demanda tecnológica moderna. O hipertexto está inserido no ciberespaço, que, conforme Lévy (2010) é como um moderno elemento de comunicação associada à integração tecnológica digital substancialmente da cultura digital. “Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos [...] na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização” (LÉVY, 2010, p. 94-95). Dessa forma, os docentes podem interagir com recursos tecnológicos, tais como hipertextos e recursos multimídias. Consequentemente, isso pode ampliar as possibilidades em sala de aula.

Mercado (2001, p. 58) relaciona o “hipertexto” e a “multimídia interativa” à leitura. Por meio de uma análise sobre o que foi exposto pelo autor, reitera-se a informação de que os meios multimídias servem para facilitar o entendimento do receptor no que diz respeito à leitura, possibilitando que o mesmo possa transformar sua imaginação em constante integração com o processo educacional como um todo. “Funcionalmente, um hipertexto é um tipo de programa para a organização de conhecimentos ou dados, a aquisição de informações e a comunicação” (LÉVY, 2010, p. 20).

O processo de inserção da tecnologia como componente do processo de ensino, orientando para o uso, facilita a exploração de tais recursos pelos estudantes da nova geração. Nesse sentido, considera-se oportuno contextualizar a relevância que as tecnologias têm oferecido desde desafios à educação, ponderações sobre as formas de ensino, aprendizado na construção do conhecimento

dos aspectos educativos na sociedade e contribuições para um contínuo aprimoramento pessoal e profissional, contribuindo assim, para o incremento dos componentes curriculares.

Ao adequar bases sólidas ao professor, quanto à escolha das tecnologias facilitadoras ao processo de aprendizagem, definindo qual a maneira mais adequada de utilizá-las e quais serão as expectativas aos resultados, as contribuições para a melhoria no processo de ensino e para o desenvolvimento integral de todos os sujeitos envolvidos com a educação tornam-se uma consequência do método aplicado.

A possibilidade de capacitação constante para atualização dos professores e a elaboração de projetos e aplicações de métodos envolvendo tecnologias educacionais a serem aplicadas em sala de aula, assim como a criatividade por meio da integração das mídias, educadores e educandos produzem textos, vídeos e imagens interativas, norteando o processo de ensino-aprendizagem. “A afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitação e de recuos” (NÓVOA, 1995, p. 21). Nessa perspectiva, é primordial levar em consideração as múltiplas inteligências, as produções coletivas e em rede, bem como a multidisciplinaridade, com o intuito de formar cidadãos mais participativos, conscienciosos e independentes no que se refere à cultura digital.

Para que a cultura digital esteja presente, o contato com cursos direcionados ao professor objetivando a utilização de ferramentas que podem ser utilizadas em sala de aula, por exemplo, ambientes virtuais e capacitações tecnológicas, são circunstâncias que podem ser oferecidas pelas instituições educacionais para enriquecer as aulas e manter uma constante atualização e desenvolvimento do material de apoio pedagógico. Quando o professor utiliza tecnologia com sustentáculos pedagógicos, as possibilidades interativas envolvendo o aluno torná-lo protagonista do processo educacional.

O processo está muito bem representado, no que corresponde à capacitação de professores, por Oliveira (2006). O autor coloca os vários saberes que devem fundamentar a prática do professor como agente em sala de aula, no intuito de que sua formação esteja de acordo com as expectativas das tecnologias na conjuntura da estrutura educacional, ou seja, o tutor deve prover o conteúdo utilizando-se dos meios oferecidos pela tecnologia, como por exemplo, o uso de lousa virtual, o computador como meio de pesquisa e construção do conhecimento ou até mesmo o uso do projetor de imagens, contribuindo para a difusão qualitativa no ambiente escolar.

Ao professor, nem sempre é oportunizado a formação inicial e continuada com unidades curriculares ou conteúdos voltados para a cultura digital, sendo que as políticas públicas de formação continuada são deficitárias. No entanto, no seu fazer pedagógico, o docente vai se deparar com uma geração de nativos digitais que adotam, preferencialmente, recursos tecnológicos nas redes de informação e comunicação. Prensky (2010) definiu esses alunos da geração moderna como nativos digitais. Palfrey e Gasser (2011) reforçam que os nativos digitais nasceram após a década de 80 e mencionam que os chamados imigrantes digitais são as pessoas com acesso limitado aos recursos tecnológicos. Dussel e Quevedo (2010) também defendem a utilização dos termos nativos

e imigrantes digitais e mencionam que as discrepâncias entre as gerações no contexto da inclusão digital possuem substancial desafio. Assim, os nativos digitais, que exercem domínio sobre as mídias digitais e, conseqüentemente, avançado desenvolvimento cognitivo, conseguem assimilar situações complexas com maior presteza.

Sobre o domínio exercido pelos nativos digitais, no que se refere ao desenvolvimento das estruturas cognitivas e da inteligência, Piaget (1976) enuncia a epistemologia de natureza construtivista na fase operatória, onde o aluno é capaz de construir internamente sua aprendizagem interagindo com o mundo onde está inserido e solucionando os problemas.

A produção do conhecimento, seja individual ou coletivo, ocorre por meio de transformações intelectuais em um processo de adequação e enfrentamento das incompatibilidades do mundo externo para o interior do sujeito, ou seja, das mudanças históricas e sociais (VYGOTSKY, 1987). Tal adequação consiste numa constante busca pela transformação e melhoria dos ambientes educacionais e a defesa da identidade docente ante a resignificação das práticas pedagógicas.

Quando há referência ao direcionamento da construção cognitiva, os professores podem reordenar seu planejamento e, gradativamente, possibilitar novas perspectivas no ambiente escolar. Saviani (2003, p. 13) explana que, para o comportamento coletivo e as ações dos sujeitos serem compreendidos, as peculiaridades no âmbito do trabalho pedagógico podem ser definidas como um “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interação entre a inclusão digital dos docentes acerca da sociedade contemporânea e tecnológica pode ser amparada por meio de qualificações tecnológicas inclusivas na elaboração do planejamento das aulas, focando todos os trabalhos no bom entendimento do aluno e no conseqüente aumento relativo em seu desenvolvimento educacional.

O envolvimento entre os docentes e a tecnologia, como método alternativo, colabora na diversificação dos recursos que estimulem o desenvolvimento cognitivo, possibilitando ao aluno presença ativa e protagonismo no processo educacional. A discussão sobre a adequação acerca do mundo digital pode ser analisada com relação ao processo lento de investimentos das políticas públicas na formação continuada dos profissionais da educação, sejam eles da rede pública ou privada, entrelaçando também nessa questão os alunos, membros basilares para toda essa ação.

Outrossim, os recursos tecnológicos, se utilizados associados ao contexto e com significado, corroboram para a aprendizagem construtivista (PIAGET, 1998) e sociointeracionista (VYGOTSKY, 1998), primordiais para os alunos da era digital. Sejam recursos como fóruns, debates ou utilização de vídeos, os mesmos aguçam a curiosidade do aluno pelo novo, pela infinidade de possibilidades que o mundo virtual oferece no mundo contemporâneo, mas especialmente,

contribuem para mobilizá-los intelectualmente (CHARLOT, 2006) na busca pelas oportunidades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC 2ª versão. Brasília, DF, 2016.
- CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 set. 2019.
- CHARLOT. Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.
- DUSSEL, Inés; QUEVEDO, Luis Alberto. Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. In: VI FORO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN, 2010, Buenos Aires. **Fórum**. Buenos Aires: Fundación Santillana, 2010. p. 01 - 81. Disponível em: <<http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/actividades/latapi/docs/Dussel-Quevedo.pdf>>. Acesso em: 14 set 2019.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: 34, 2010. 203 p. (Coleção trans.)
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. 3. ed. São Paulo: 34, 2010.
- MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. **A internet como ambiente de pesquisa na escola**. Presença pedagógica, Belo Horizonte. Dimensão. N° 38 mar/abr. 2001.
- NÓVOA, A. O processo histórico da profissionalização do professorado. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, 1995.
- OLIVEIRA, Ramon de. **Informática Educativa**. 13ª ed. Campinas, SP: Papyrus. 2006.
- PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração dos nativos digitais**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1976.
- PRENSKY, Marc. **Nativos e Imigrantes Digitales**. Madrid: Distribuidora Sek S.A., 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Educação Contemporânea).

VYGOTSKY, Lev Sémionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

POR UMA POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES REGIONAL: REFLEXÕES SOBRE A FRONTEIRA DO PARANÁ

Gilson Luís Voloski

Universidade Federal da Fronteira Sul

gilson.voloski@uffs.edu.br

Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia

Universidade Federal da Fronteira Sul

ronaldo.garcia@uffs.edu.br

Almir Paulo dos Santos

Universidade Federal da Fronteira Sul

almir.santos@uffs.edu.br

Financiamento: Universidade Federal da Fronteira Sul

Resumo: O texto busca argumentar por uma política pública de formação continuada em processo e que considere as necessidades regionais de fronteira. A abordagem metodológica é qualitativa, revisão bibliográfica e análise documental de PMEs. Conta com entrevista/questionário com secretários de educação, gestores e professores municipais. É possível identificar o reconhecimento dos colaboradores sobre a relevância da formação continuada. Entretanto, ela ocorre de forma pontual e fragmentada, salvo exceções. Devido o contexto de fronteira tem se feito o uso de cursos na modalidade a distância. Isso nem sempre atende as demandas regionais.

Palavras-chave: Planos Municipais de Educação. Formação Continuada. Sudoeste Panaense.

1 INTRODUÇÃO

Com base na pesquisa que está sendo desenvolvida sobre a formação continuada de professores municipais na Região Sudoeste do Paraná, mais precisamente na Sub-Governança Fronteira, constituída por doze pequenos municípios de divisa com o nordeste da Argentina e noroeste de Santa Catarina, o presente texto tem por objetivo argumentar por uma política pública de formação continuada de professores que considere as necessidades regionais de fronteira.

A motivação principal deste estudo foi a Meta 16 que trata da Formação Continuada de Professores (FCP) do Plano Nacional de Educação (PNE). Considerando que Região do Sudoeste do Paraná é composta por pequenos municípios de economia predominantemente agrícola, distante da capital do estado e dos grandes centros de formação docente, indaga-se o que eles estão propondo em seus Planos Municipais de Educação (PMEs)? Como estão se organizando para atingir a Meta 16? Como a formação continuada de professores acontece na prática?

A abordagem metodológica desenvolvida é qualitativa e envolve a revisão bibliográfica do conceito, a referência teórica, a legislação pertinente ao tema e a análise dos documentos. A

pesquisa tem como propósito a análise de dez PMEs, usando como critério de seleção a proximidade geográfica ao Campus Realeza da Universidade Federal da Fronteira Sul, a realização de entrevista com dez secretários (as) de educação e aplicação de questionário a dez gestores e dez professores municipais, totalizando trinta colaboradores. Para o momento, a análise concentra em cinco PMEs e os resultados da análise das entrevistas/questionários são parciais e provisórios.

2 ASPECTOS TEÓRICOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS PARCIAIS

Nas últimas três décadas, o Brasil desenvolveu um processo de reformas educacionais visando à democratização da escola pública em seus aspectos de acesso, permanência e qualidade. Apenas, na última década, a atenção voltou-se para a qualidade educacional, entre outros aspectos, evidenciou-se a formação inicial e continuada de professores como algo que precede a melhoria escolar.

A formação continuada de professores está garantida como um direito da condição profissional na lei de maior alcance na educação brasileira. A LDBEN nº 9.394 em seu Artigo 61. Este determina que a formação continuada dos profissionais da educação: “[...] terá como fundamentos: 1º- a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”. Isso pressupõe uma formação que tem por base as necessidades e desafios da prática do cotidiano escolar. E em seu Art.67- os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes: [...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim; [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. (BRASIL, 1997).

A valorização da formação continuada de professores também é manifesta no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), o qual reserva uma das metas para este tema:

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, p.12).

Conforme a concepção de ser humano como ser inconcluso como preconiza Freire (1991), o fundamento da formação como práxis se desenvolve como processo contínuo e dialético, tendo como ponto de partida a ação. Sempre mediada pela reflexão teórica e o retorno a ação como possibilidade transformadora.

Segundo Libâneo (2004, p.227), a “formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla”.

Neste mesmo sentido, Imbernón (2001, p.48-49) afirma:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.

Para Adorno (2006, p. 64), a formação cultural “só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio de frequência de cursos”. Em outras palavras, os professores precisam tomar consciência de que ela não é uma obrigação, mas um direito e uma condição da própria profissão.

Os cinco PMEs analisados contemplam Meta 16. A formação continuada é assumida como um compromisso das prefeituras e um direito dos professores municipais. O percentual de formar em pós-graduação é projetado acima da meta do PNE. Seguindo por ordem alfabética dos municípios a porcentagem projetada é a seguinte: 90, 100, 50, 80, 70.

Para atender essa demanda de especialização, três municípios projetam como estratégia estabelecer convênios com as instituições públicas de Nível Superior. Apenas um citou também instituições privadas. Todos mencionaram consolidar ou continuar a política nacional de formação de professores da Educação Básica. Diferentemente, um PME projetou “implantar um programa de formação continuada, na forma de bolsas de estudos”.

Quanto à segunda parte da meta, todos os municípios assumem o mesmo teor da meta nacional: “garantir a todos os profissionais da educação municipal formação continuada em sua área de atuação”. Os PMEs não apresentam detalhes dessa garantia. Um deles, menciona que definição de necessidades e características dos cursos será estabelecida a partir de avaliações periódicas da qualidade de atuação dos profissionais da educação.

Os resultados parciais das entrevistas dos secretários, gestores escolares e professores, tendo em vista que os dados ainda estão sendo estudados. No entanto é possível identificar o reconhecimento dos colaboradores sobre a relevância da formação continuada como possibilidade de desenvolvimento profissional e da melhoria da educação escolar.

A formação continuada é ofertada anualmente por todas as secretarias municipais de educação pesquisadas. As atividades formativas são previstas nos calendários: geralmente, no início do ano letivo, no recesso e alguns dias não letivo durante o ano. Em alguns casos, também foi mencionado o uso de alguns sábados ou no período noturno durante a semana. Por um lado, isso revela o empenho das secretarias municipais em oportunizar a todos os professores, no mínimo, quarentas horas anuais de formação. Por outro, revela que ela ocorre de forma pontual e fragmentada, salvo exceções, e ainda é um desafio um processo contínuo como praxis.

A formação é a mesma para todos os professores. Assim, se busca prioritariamente temas comuns, embora também se mencione casos específicos, como por exemplo, a alfabetização. Devido

o contexto de fronteira e a dificuldade de assessorias tem se feito o uso de cursos na modalidade a distância, geralmente, produzidos nos grandes centros numa perspectiva universal, o que não atende as demandas regionais

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os PMEs analisados e as entrevistas realizadas manifestam a concepção de que formação continuada de professores é relevante, tendo em vista suprir “lacunas” da formação inicial e promover constante “aperfeiçoamento do profissional docente” e, conseqüentemente, à melhoria da “qualidade da educação escolar”.

Entretanto, ainda é um desafio o desenvolvimento da formação continuada de professores como um processo e de uma política pública específica (afastamento remunerado, valorização no plano de carreira, a concepção de um professor pesquisador sobre as demandas da região entre outros).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841.

IMBERNÒN, F. **Formação docente e profissional**: forma-se para mudança e a certeza. São Paulo: Cortez, 2001

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. Goiania: Alternativa, 2004

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

O PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO: A FORMAÇÃO CONTINUADA SOB A PERCEPÇÃO DO ORIENTADOR DE ESTUDO

Sandra Maria Zardo Morescho
Universidade de Passo Fundo (UPF)
samaza@unochapeco.edu.br

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

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

Financiamento: Capes/Fapescc

Resumo: O trabalho apresenta dados sobre a formação continuada de professores ofertada pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio - PNEM. O estudo investigou as percepções dos orientadores de estudo do Pacto sobre a formação desenvolvida junto aos professores de dez escolas públicas estaduais pertencentes à Gerência Regional de Educação – GERED - de Chapecó, oeste de Santa Catarina. Os resultados indicam que, mesmo com suas dificuldades, o PNEM teve sua relevância reconhecida, sendo finalizado com a Reforma do Ensino Médio.

Palavras-chave: PNEM. Orientador de estudo. Formação continuada de professores.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda um excerto de dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. A pesquisa de cunho qualitativo teve como objetivo investigar a percepção do orientador de estudo sobre o processo de formação continuada ofertada por meio do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM, desenvolvido pelo Governo Federal em 2014 e 2015 (BRASIL, 2013). O propósito do programa foi a valorização da formação continuada de professores e coordenadores que atuavam no ensino médio de escolas públicas e rediscutir e atualizar as práticas docentes de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2012).

Para a realização do estudo, na Gerência Regional de Educação de Chapecó - GERED obteve-se a relação das vinte e oito escolas envolvidas com o PNEM que na época ofertavam o ensino médio. Destas, foram selecionadas as dez que tinham o maior número de professores que participaram da formação, a fim de localizar os orientadores de estudo para a realização da pesquisa. Obteve-se um

total de doze orientadores, pois em duas escolas, o número de professores era de aproximadamente quarenta sujeitos, considerado um número alto, demandando que a formação fosse mediada por dois orientadores. A produção de dados ocorreu por meio de entrevista semiestruturada, aplicada individualmente aos colaboradores. Os dados obtidos foram analisados com base na Análise de Conteúdo de Bardin (1979).

Tendo como referência a ótica dos orientadores de estudo, responsáveis pela mediação da formação aos professores e coordenadores do ensino médio, o texto discute informações que se direcionam à percepção da formação continuada ofertada pelo PNEM, dificuldades enfrentadas durante a formação e o fim do programa diante da Reforma do Ensino Médio.

2 AS PERCEPÇÕES DO ORIENTADOR DE ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNEM

Para Gatti, Barreto e André (2011), as bases da docência se constituem por meio da formação inicial, que permite ao profissional desenvolver as condições e conhecimentos para exercer a atividade educativa e constituir as bases da profissionalidade docente e de sua profissionalização. No entanto, é consenso entre os profissionais da educação que a formação docente não se finda com a formação inicial, o que ressalta a importância de uma formação constante para a aquisição e troca de novos conhecimentos, experiências e habilidades, podendo ser reconhecida como uma formação permanente.

Nesse viés, sinaliza-se o significado da formação continuada ao longo da carreira docente, tornando-se necessária que seja considerada como “[...] um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula” (ANDRÉ, 2010, p. 176).

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi uma formação desenvolvida nas escolas públicas com os professores e coordenadores de ensino médio, na modalidade presencial, nos anos de 2014 e 2015, tendo como tema: “Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral” (BRASIL, 2016). Durante sua vigência, a formação do PNEM foi mediada pelos orientadores de estudo, profissionais escolhidos em processo seletivo público, nas respectivas unidades escolares, atendendo aos requisitos da Portaria 1.140/2013 (BRASIL, 2013), a qual exigia: ser professor ou coordenador pedagógico do Ensino Médio, do quadro efetivo do magistério da Rede Pública Estadual de Ensino, ser formado em Pedagogia ou outra licenciatura, ter atuado pelo menos três anos no Ensino Médio como professor ou coordenador pedagógico e ou possuir experiência na formação de professores para esse nível de ensino, ter disponibilidade para dedicar-se à formação nos encontros com o formador regional, bem como para o trabalho junto aos professores/ coordenadores do Ensino Médio (BRASIL, 2013).

A formação continuada ofertada pelo PNEM foi avaliada positivamente pelos orientadores de estudo que participaram da pesquisa. Os argumentos informados foram de que a mesma

oportunizou ao professor do Ensino Médio o estudo e a reflexão sobre sua prática pedagógica (ZARDO MORESCHO, 2017). Os orientadores de estudo consideraram ainda que a formação foi de qualidade, destacando que se tratou realmente de uma formação continuada *“Na escola, a gente fez uma avaliação ao final da formação e o coletivo de professores avaliou que foi uma das melhores formações que eles já fizeram”* (OE5)¹.

Os orientadores de estudo mencionaram a relevância dos temas e conteúdos presentes nos cadernos do PNEM. Na primeira etapa da formação, em 2014, os cadernos estudados foram: Ensino Médio e formação humana integral; O jovem como sujeito do Ensino Médio; Currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral; Áreas de conhecimento e integração curricular; Organização e gestão democrática da escola; Avaliação no Ensino Médio. No ano de 2015, a formação teve sequência e os cadernos direcionaram-se para a organização do trabalho pedagógico no Ensino Médio e das áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática (BRASIL, 2014). A qualidade do material foi sinalizada pelos orientadores de estudo, reconhecida na leitura, nos estudos, reflexões e discussões realizadas entre os professores de cada escola, ao mesmo tempo em que debatiam os problemas da realidade escolar *“[...] tinham conteúdos muito bons, com uma leitura que trazia muito conhecimento, que proporcionou muitos debates”* (OE5).

Segundo os orientadores de estudo, a formação continuada ofertada aos professores do Ensino Médio não é um fato comum, pois geralmente, os professores do Ensino Fundamental são os contemplados com a formação em serviço (ZARDO MORESCHO, 2017). Esse fator destaca a importância que o PNEM teve para a formação do professor do Ensino Médio e para o estudante matriculado nessa etapa da educação básica. *“Penso que o PNEM foi [...] uma oportunidade para os professores estarem se atualizando um pouco, conhecendo e desenvolvendo um novo olhar em relação ao aluno, em relação às formas de aprendizagem e ensino”* (OE6).

3 DIFICULDADES ENFRENTADAS DURANTE A FORMAÇÃO

Tendo reconhecida a importância e a qualidade da formação, os orientadores de estudo mencionaram que esta teve suas dificuldades e, uma delas, foi a definição dos horários para sua realização, assunto que gerou polêmica ao iniciar o PNEM, especialmente diante das complicações em ajustar as horas de planejamento individual dos professores do Ensino Médio no mesmo dia e horário.

O entrave gerou a necessidade de realizar a formação fora do horário de trabalho, indo além da carga horária dos docentes. Diante do desconforto, a estratégia utilizada pelos orientadores de estudo foi definir os dias de formação e os horários juntamente com os professores, a fim de contar com seu comprometimento e participação. *“Às vezes tivemos dificuldade em conciliar o*

¹ OE – abreviação de orientador de estudo, seguida do número que representa a ordem da entrevista.

dia, conciliar o horário [...] quando era fora do horário, cada um tinha suas particularidades [...] era complicado organizar de modo que todos participassem” (OE5).

A resistência em comparecer à escola além dos horários trabalhados, demonstra o descontentamento dos docentes em face da desvalorização profissional, considerando a demanda de continuidade do processo formativo ao longo da carreira, com investimento de tempo e dinheiro: “[...] ainda tem bastante resistência quanto a vir num outro horário [...] até porque a gente sabe que a carga horária do professor já é bastante significativa e que ele tem vida fora da escola” (OE1).

Outra limitação reconhecida pelos orientadores refere-se à complexidade dos conceitos que foram desenvolvidos com os docentes durante o PNEM. Nesse sentido, fica evidente a formação recebida pelos orientadores de estudo, especialmente por alguns terem manifestado o desejo de que esta poderia ter sido mais aprofundada, com uma maior proximidade do professor da universidade e maior carga horária para a compreensão de todos os assuntos (ZARDO MORESCHO, 2017). Na tentativa de sanar a dificuldade, além de buscar auxílio com o formador regional e o professor da universidade, uma estratégia utilizada pelos orientadores de estudo foi buscar auxílio junto aos os professores das diferentes áreas do conhecimento: “Se não fossem as parcerias com os professores a formação teria ficado comprometida, podendo ficar bem superficial, principalmente quando envolvia áreas que eu não tinha domínio” (OE5).

4 A FINALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO

Segundo os relatos dos orientadores de estudo, após a primeira e a segunda etapa do PNEM, realizadas entre os anos de 2014 e 2015, uma suposta terceira etapa da formação era aguardada. No entanto, o PNEM teve sua interrupção, fato que foi lamentado pelos orientadores pesquisados “Nós esperávamos que continuasse, pois as mudanças mais significativas iriam acontecer com a continuidade do PNEM” (OE5). Finalizada a formação, os professores perderam o tempo que lhe era destinado ao diálogo e articulação de um trabalho interdisciplinar “[...] era um momento que proporcionava o diálogo entre os professores que conseguiam trocar informações sobre o que trabalhavam e o que poderiam trabalhar juntos” (OE1).

O PNEM teve sua interrupção no ano de 2015, sem informações oficiais sobre a possibilidade de sua continuidade. Entretanto, a certeza da finalização do programa ocorreu no ano de 2016, com a sanção da Medida Provisória 746 pelo presidente Michel Temer e que hoje vigora na Lei 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), que instituiu a Reforma do Ensino Médio (ZARDO MORESCHO, 2017).

Diante do exposto, observa-se uma representação legítima de que com a alternância de governo, as políticas educacionais e seus respectivos programas são modificados e ou finalizados,

em que cada um e a seu modo, use argumentos que defendam processos de inovação para uma educação de qualidade.

A finalização do PNEM, diante da Reforma do Ensino Médio, reverbera em Gatti e Barreto (2009), quando defendem a importância dos processos de formação continuada terem sequência, mesmo com a alternância do poder político. Nesse caso, as políticas de Estado poderiam assegurar a continuidade dos respectivos programas, sem comprometer os avanços consolidados até então. Entretanto, o que se observa são reformas seguidas de reformas, que comprometem os processos de formação continuada e a profissionalidade do professor, que não possui o reconhecimento de seus saberes e experiências, reduzindo-o a consumidor de políticas de governo.

5 CONSIDERAÇÕES

Diante das percepções dos orientadores de estudo sobre o PNEM, foi possível reconhecer que embora o desenvolvimento do programa tenha tido suas dificuldades, que demandaram o consenso e acordos entre os docentes das escolas em que foi realizado, foi avaliado positivamente. Contribuiu com mudanças significativas, envolvendo a aproximação entre os professores, permitindo discussões, reflexões, planejamento interdisciplinar e problematização das dificuldades, e para que estes, se motivassem à incrementar mudanças no espaço escolar.

No entanto, com sanção da Medida Provisória 746, que hoje vigora na Lei 13.415/2017 que instituiu a Reforma do Ensino Médio, o PNEM teve sua finalização. Diante do contexto atual, observa-se que a ação interrompeu todo um trabalho que era impulsionado pela formação continuada e que até o momento, com a vigência da nova política, não foi apresentada outra proposta formativa, direcionada ao professor que atua com o Ensino Médio da escola pública, a exemplo da formação ofertada pelo PNEM.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n.3, p.174-181, set. / dez. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>. Acesso em 25 jan. 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 30 de Janeiro de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da União. Brasília, 2012, Seção 1, p. 20. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf. Acesso em: 05 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 1.140, 22 de novembro de 2013. **Diário Oficial da União**. Nº 228, 2013a, p. 24-25. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Formação de Professores do Ensino Médio**: organização do trabalho pedagógico no ensino médio. Etapa II, Caderno I. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.

_____. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. 2016. Disponível em: http://pacto-ensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=22. Acesso em: 09 jun. 2016.

_____. Palácio do Planalto. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Portal da Legislação**, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em 09 abr. 2017.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

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

ZARDO MORESCHO, S. M. **Formação continuada de professores: a percepção do orientador de estudo sobre o PNEM na GERED de Chapecó – SC**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2017.

PERCEPÇÕES SOBRE A IMPLANTAÇÃO DOS CONTEÚDOS ÉTICOS-HUMANISTAS EM UMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DO SUL DO BRASIL

Cláudia Elisa Grasel

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

claudia.grasel@unoesc.edu.br

Marcio Giusti Trevisol

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

marcio.trevisol@unoesc.edu.br

Rogério Augusto Bilibio

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

rogerio.bilibio@unoesc.edu.br

Financiamento: Sem financiamento

Resumo: O ensaio é resultado de uma pesquisa que buscou capturar as percepções dos responsáveis pelo Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) e do setor de Avaliação Institucional (AI) sobre a implantação de conteúdos éticos-humanistas nos cursos de graduação de uma Universidade Comunitária. O objetivo é analisar, quais as tensões decorrentes da implantação dos conteúdos éticos-humanistas nos cursos de graduação. Com a pesquisa é possível aferir que para os responsáveis pelo NAP e AI existe uma tensão na implantação dos conteúdos éticos-humanistas.

Palavras-chave: Formação. Universidade. Conteúdos.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como finalidade investigar como a implantação de referenciais de conteúdo ético-humanista nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação foi percebida em uma universidade comunitária do sul do Brasil. A pesquisa é de caráter descritivo-analítico fundamentada nas percepções dos responsáveis pelos setores Avaliação Institucional (AI) e do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) quanto aos aspectos formativos dos professores e implantação curricular dos conteúdos éticos-humanísticos. Diante do contexto regulatório externo eclodiram tensões que merecem ser problematizadas, no sentido da dualidade entre uma formação integral ético-humanista e uma formação que valoriza demasiadamente os aspectos de formação profissional com vista a gestão do capital humano. A pergunta norteadora é: “quais as percepções dos responsáveis pelo Núcleo de Apoio Pedagógico e Avaliação Institucional sobre o processo de implantação dos conteúdos éticos-humanistas nos cursos de graduação?”

Os objetivos da investigação são: a) apontar as tensões decorrentes da implementação dos conteúdos ético-humanísticos previstos a partir da legislação e expressos nas falas dos responsáveis pela condução de implantação desses conteúdos na universidade comunitária; b) relatar quais os cursos de graduação possuem maior resistência a adoção dos conteúdos éticos-humanísticos em suas matrizes curriculares segundo os responsáveis pelo NAP e AI; c) inferir apontamentos sobre a tensão entre componentes formativos para o exercício da profissão e os componentes relativos a formação cidadã; d) descrever as percepções dos coordenadores dos setores envolvidos quanto ao processo de reelaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com abordagem descritiva-analítica. De acordo com o fenômeno estudado trata-se de uma observação participante. O universo é uma universidade comunitária do Sul do Brasil.

A coleta de dados correu na Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) com os responsáveis pelo Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) e Avaliação Institucional (AI). A pesquisa foi realizada em 2017 e contou com a análise do processo de implementação dos conteúdos ético-humanísticos nos cursos de graduação.

De acordo com o problema de pesquisa e os objetivos, o ensaio é dividido em duas partes. Na primeira parte apontamos as tensões decorrentes do embate entre uma lógica de universidade que prima pela formação técnica-utilitarista, enxuta, flexível, rápida, dinâmica e ligada as regras de mercado e, uma formação ético-humanista vinculada a uma concepção de universidade como promotora do desenvolvimento e fortalecimento dos princípios democráticos. Na segunda parte, lançamos uma descrição-analítica sobre a percepção dos responsáveis pelo processo de implantação dos conteúdos ético-humanista nas matrizes curriculares.

É possível aferir que a universidade, tradicional campo de tensão, manifesta no século XXI uma crise quanto a sua missão formativa. Por um lado, é assediada e pressionada a adotar princípios organizativos e pedagógicos estranhos a sua natureza, oriundos do campo mercadológico. Por outro lado, é conclamada a reforçar sua missão de promotora de conhecimento pertinente a coletividade sob os aspectos éticos e de justiça social. Essa dualidade tensional macro também é percebida no micro, isto é, na vivência diária das universidades. Durante o processo, foi possível verificar que a tensão estabelecida apresentava peculiaridades, ou seja, cada área do conhecimento recebeu e manifestou posicionamentos diferentes, segundo seus entendimentos e interesses.

2 DESENVOLVIMENTO

A universidade ao longo de sua história foi assumindo como valor simbólico a excelência de produção de conhecimento. Para Santos (2010), a marca ideológica da universidade do século XIX, foi a busca desinteressada pela verdade, pela escolha autônoma de seus métodos e temas de investigação científica. Isso conferiu a universidade o *locus* de legitimidade e de hegemonia no processo de construção de saberes frente a sociedade, não sendo desafiada por outras instituições,

ou por outros discursos que cobrassem novos papéis e metas para o ensino superior. A marca ideológica própria do contexto do século XIX, apontada pelo autor, entra em crise na medida que a concepção de Estado Liberal se torna hegemônica após a segunda guerra mundial.

Os questionamentos, para Santos (2010), estão ligados a dicotomia entre a relação teoria e prática, e as tensões daí decorrentes. O discurso consagrado e aceito do Estado Liberal do utilitarismo/produtivista reivindicou que os conhecimentos produzidos na acadêmica sejam decorrentes da resolução de problemas econômicos e sociais. O pêndulo da pesquisa científica na universidade passou a apontar para as produções que tendem a praticidade produtivista. Para Santos (2010, p. 200)

A vertente principal do apelo à prática foram as exigências do desenvolvimento tecnológico, da crescente transformação da ciência em força produtiva, da competitividade internacional das economias feita de ganhos de produtividade cientificamente fundados.

Os aspectos levantados pelo autor, permite que sejam compreendidas duas vertentes; o primeiro que a universidade, no contexto contemporâneo, assume o papel de formação profissional; em segundo, que as pesquisas no campo do ensino superior devem privilegiar áreas de investigação aplicada e, por consequência, reduzir financiamento em áreas de pesquisa do campo teórico/reflexivo.

A adoção de valores e princípios do campo empresarial/neoliberal como norteadores da universidade e da pesquisa, transforma o *ethos* universitário antes definido pela sua autonomia, criticidade e coletividade (bem comum) para um *ethos* alicerçados sobre a rentabilidade e competitividade. Como pontua Santos (2010, p. 85):

A popularidade com que circulam hoje sobretudo nos países centrais, os conceitos de “sociedade de conhecimento” e de “economia baseada no conhecimento” é reveladora da pressão que tem sido exercida sobre a universidade para produzir o conhecimento necessário ao desenvolvimento tecnológico que torne possível os ganhos de produtividade e de competitividade das empresas.

As considerações do autor quanto aos caminhos da universidade do século XXI soam como crítica e alerta. O discurso de produtividade assumido no campo da universidade causa uma crise institucional. Para Santos (2010, p. 2014), “o discurso de produtividade, obriga as universidades a questionar-se em termos que lhe são pouco familiares e a submeter-se a critérios de avaliação que tendem a dar a seu produto, qualquer que seja uma avaliação negativa”. Soma-se a isso, as restrições orçamentárias que induzem as universidades a buscarem outras fontes de financiamento.

O ensino superior no Brasil, face às complexidades sócio históricas, é permanente espaço de discussões e reelaborações de suas práticas. Recentemente, por meios de disposições legais, os cursos de graduação encontram-se frente a obrigatoriedade de inserir conteúdos inerentes às

ações afirmativas (estudos étnico-raciais, educação ambiental e direitos humanos) nas suas matrizes curriculares.

Os motivadores para a introdução destes conteúdos na universidade são, principalmente, de duas naturezas: a primeira como condição indispensável de caracterizar a universidade como um espaço formativo para o “bem comum”, para solidariedade social e para a ética. Para Santos (2010, p. 187), a universidade é confrontada com uma situação complexa, por um lado, são feitas exigências da sociedade, e outro lado, convive ao mesmo tempo com restrição de políticas de financiamento de suas atividades por parte do Estado. As duas dimensões apontadas pelo autor, são decorrentes das relações de disputa travadas nas instituições que compõe o sistema educativo. Por isso, a universidade contemporânea, defronta-se com novos atores com interesses oriundos de outros campos – em especial, do mundo dos negócios que frequentemente pressionam que as universidades (e as políticas educacionais) adotem modelos de gestão, ensino, pesquisa e extensão que atendam a uma ideologia produtivista do campo empresarial.

A universidade no século XXI encontra-se em uma dualidade, por um lado, deve garantir uma formação integral (como *bildung*), e, por outro lado, é constantemente pressionada por uma demanda social para uma formação profissional flexível, aligeirada e como aplicabilidade imediata. Nesse cenário de disputa de projetos educacionais surgem tensões, sobretudo, quando da elaboração de currículos que atendam as prerrogativas legais. Portanto, discutir a *Bildung* na contemporaneidade significa nos colocarmos frente a contrapontos para um repensar o processo formativo, buscando novos sentidos e possibilidades nesse novo contexto (GOERGEN, 2017). *Bildung* enquanto um projeto integral de educação, contradizendo à visão utilitarista, imediatista e ferramental atribuída aos processos educativos. Um projeto mais amplo, que valoriza a cultura, as artes, a sensibilidade, o espírito crítico e criativo das pessoas. A reflexão sobre esse ideal educacional é apresentada como contraponto às práticas educativas atuais, baseadas nos imperativos do mercado e na gestão neoliberal do capital humano (ALVES, 2019).

3 CONCLUSÕES

A pesquisa se concentrou no momento de alterações dos projetos pedagógicos de curso, que foi orientado a partir dos principais documentos legais: leis 10.639/2003 e nº 11.645/2008; Resolução Conselho Nacional Educação (CNE) nº 1/2004; da Resolução CNE nº 1, de 30/05/2012; lei nº. 9.795/1999 (Decreto 4.281, de 25 de junho de 2002).

Segundo as percepções dos responsáveis do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) e da Avaliação Institucional (IA), os professores do ensino superior oriundos dos cursos de humanidades – licenciaturas, psicologia, e outros – são mais receptivos à inclusão destes conteúdos, ou já o fazem por iniciativa própria, por uma maior afinidade metodológica e valorativa. Os professores, segundo os responsáveis, são mais resistentes a implantação no currículo de conteúdos éticos-humanísticos por considerarem que, a implantação desses componentes reduziria a carga horária de outras

disciplinas que consideram fundamentais para uma formação adequada nos aspectos profissionais. A experiência de diálogo vivenciada, dos responsáveis pelo NAP e pela AI, com coordenadores e docentes, quando da implementação da inserção dos conteúdos afetos às ações afirmativas, apontam para as seguintes aspectos que repercutem em resistências e tensões: a) entendimento docente de que o conhecimento técnico é mais estratégico que conteúdos humanistas; b) valorização da prática profissional e da perspectiva de remuneração em oposição com a formação crítica e humanista; c) resistência à ideia da legitimidade da ação do estado na promoção de igualdade e valorização da meritocracia; d) aceitação da inserção destes conteúdos nas estratégias de ensino de forma protocolar, cumprindo tão somente as exigências da legislação; e) resistência a aceitar que a carga horária fosse partilhada com estes conteúdos; f) valorização do seu campo de conhecimento, hierarquizando o mesmo em uma perspectiva superior.

Portanto, tomando as percepções dos sujeitos pesquisados, é possível pontuar que o sentido de universidade manifesto nas falas dos professores não colabora como o sentido de universidade como campo formativo integral. Na concepção dos responsáveis pelo NAP e pela Avaliação Institucional os professores da Universidade Comunitária do Sul do Brasil manifestam que possuem resistências aos componentes éticos-humanistas e reproduzem uma concepção de universidade ligada aos pressupostos apenas de mercado.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. A Tradição Alemã do Cultivo de si (Bildung) e sua Significação Histórica. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 2, p. 1–18, 2019.

BRASIL. **Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 11645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 01 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

BRASIL. **Lei nº 9795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.

GOERGEN, P. Bildung ontem e hoje : restrições e perspectivas. **Espaço Pedagógico**, v. 24, n. 3, p. 437–451, 2017

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FORMAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E A RACIONALIDADE NEOLIBERAL

Rosane da Silva França Lubaszewski Cavasin
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
rosane.cavasin@ifc.edu.br
Financiamento: Sem financiamento

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo apresentar reflexões iniciais acerca da temática da racionalidade neoliberal instituída e sua relação com as políticas de formação de professores. Como procedimentos metodológicos utilizou-se leituras de autores da área, visando compor um corpo teórico sobre o assunto. As análises foram realizadas a partir dos autores estudados. Acredito que a muito que estudar pois vivemos imersos no neoliberalismo, mas muitos desconhecem o quanto essa racionalidade neoliberal enraizou-se no sistema educacional.

Palavras-chave: Formação. Racionalidade. Neoliberalismo. Políticas Públicas.

1 INTRODUÇÃO

A questão da formação docente é tema histórico no país, não sendo possível ser tratada como fato isolado no contexto educacional. O tema sempre permeou as preocupações dos governos, embora em cada momento da história tenha sido submetido a prioridades eleitas no plano da governabilidade de cada governante.

Há um evidente interesse mundial na forma como a educação é conduzida em cada país, evidência que ganha vulto pela ação orientadora desempenhada por Organismos Internacionais, que passam a atuar na indução de políticas educacionais, como as de formação.

No Brasil, de maneira geral, a década de 90 do século XX demarcou a adesão do país às políticas neoliberais e, portanto, significou a acentuação dessas políticas na área da educação, haja vista o alcance da relação capitalismo e neoliberalismo na forma de se pensar e de se organizar o modo de ser e viver. Cabe destacar que a formação de professores está no rol dos investimentos que os referidos organismos visam influenciar no país e, para atingir metas pactuadas com vistas à liberação de financiamentos, constitui alvo das políticas nacionais.

Neste trabalho então tenho por objetivo desenvolver algumas reflexões sobre a questão de como essas políticas públicas de formação vem a atender uma racionalidade neoliberal que foi adentrando o meio educacional e se consolidando junto a ele, interferindo, modificando.

Para isso o procedimento metodológico utilizado foi a realização de leituras de autores da área da educação, procurando analisar e estabelecer algumas considerações.

2 CAPITALISMO E IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O processo de reestruturação produtiva do capitalismo global tem promovido mudanças em todos os continentes, pois adentra o mundo do trabalho, impondo novas formas de organização das formas de trabalho das grandes empresas, o que decorre em mudanças no perfil do trabalhador que necessitam.

Em face dessa realidade, os sistemas de ensino e as escolas são chamados a responderem pela formação desse novo trabalhador, primando para que seja eficiente, que saiba trabalhar em equipe e que tenha conhecimentos de tecnologia, atributos que demarcam, segundo a perspectiva descrita, a condição de qualificação/desqualificação, esta última, segundo Ferreira (2009), significará, pois, a exclusão no novo sistema produtivo.

Nessa perspectiva, a educação acaba por ser considerada recurso para a capacitação e qualificação desses trabalhadores para que o sistema produtivo possa funcionar consoante os interesses do mercado. Ademais, também fara a formação do novo homem a homem empresa que segundo Dardot (2016, p. 323) “o homem neoliberal é o homem competitivo, inteiramente imerso na competição mundial.” Esse cidadão será aquele capaz de, por seus méritos próprios, competir e desenvolver-se no mercado de trabalho, a partir de seus talentos e habilidades, um empreendedor de sim mesmo.

No Brasil, não ficamos fora desses objetivos de formar o cidadão eficiente e competente, principalmente a partir da década de 90 (BEHRING, 2008), tempos de ascensão das políticas neoliberais de forma mais efetiva. Sobre essas políticas, Behring (2008, p. 59) afirma que

[...] comportam algumas orientações condições que se combinam, tendo em vista a inserção de um país na dinâmica do capitalismo contemporâneo, marcada pela busca de rentabilidade do capital, por meio da reestruturação produtiva e da mundialização: atratividade, adaptação, flexibilização e competitividade.

Configura-se, nesse sentido, a figura do Estado mínimo, deixando ao mercado definições sobre o curso da sociedade. Tempo em que política social é enlaçada ao voluntarismo, à ação de organizações filantrópicas, não governamentais, criando uma falsa imagem de que as coisas funcionam mais e melhor sob os princípios de mercado. Acerca falsas imagens, sobre o fetiche que envolve o neoliberalismo, Behring (2008, p. 85) comenta:

[...] a hegemonia (ANDERSON, 1995) do grande capital, que se expressa na sua capacidade de implementar as chamadas “reformas orientadas para o mercado”, que envolvem as mudanças no mundo do trabalho, a redefinição do próprio mercado com a mundialização e a contra reforma do Estado, só é possível a partir de um suporte ideológico que envolva em um véu de fumaça as consequências desastrosas desse projeto ao norte e ao sul do Equador..... Assim chega ao limite o fetiche do reino universal das mercadorias, com sua transformação das relações entre homens em relações entre coisas, que oculta a natureza

dos processos econômicos e sociais de dominação e exploração entre indivíduos, grupos e classes sociais.

Com o Estado sintonizado à agenda neoliberal foi sendo operado então o ajuste e a adaptação do país à nova ordem econômica mundial (BEHRING, 2008). Dessa medida decorreram, então, várias mudanças no sistema educacional brasileiro, parte delas incidindo no plano da formação dos professores. E com isso reforçando o surgimento desse novo homem o empreendedor de si mesmo, o homem se tornou instrumento do capitalismo, instala-se uma nova forma de pensar, uma racionalidade neoliberal.

3 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

A Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996 nasceram em um momento de disputas, no país, em relação à forma de governo e, conseqüentemente, a política educacional. Conforme registra Krawczyk (2008, p.48),

[...] as demandas sociais por educação, incorporadas na Constituição (CF 88), haviam resultado de uma ampla mobilização social que não se concentrou nos setores de esquerda: ela reuniu interesses sociais distintos que extrapolavam a questão específica da educação, pois colocava o debate em torno da recuperação das bases federativas e incorporava a necessidade de resolver os problemas sociais cada vez mais agudizados pela concentração de renda, pela crise econômica e pela incapacidade de o Estado responder as demandas sociais.

Com a nova LDB, se fez necessário implementar nova legislação complementar para orientar a educação, parte dela relacionadas à formação de professores, bem como à organização dos currículos. Sobre isso, Bazzo (2006 in SCHEIBE, 2016, p. 247) destacou quais ênfases foram predominantes.

Estruturação dos currículos por competências; instituição de parâmetros curriculares nacionais em todos os níveis de escolarização; introdução de processos de avaliação do desempenho dos professores e tentativa de relacionar diretamente tais índices ao desempenho dos alunos; instituição de políticas de promoção de mérito e gratificações por produtividade; ênfases em noções como eficiência e eficácia, entre outros conceitos do mundo empresarial e do mercado.

Nas políticas com esse caráter fica evidente a questão da formação para atender ao mercado e não ao “Sujeito de Direitos”, como preconizado pela Constituição Federal, pois esse sujeito não

pode ser reduzido a um mero executor de tarefas, preocupado em desenvolver competências que lhe garantam o sucesso profissional.

No tocante às políticas que, atualmente, envolvem especificamente a formação dos professores, cabe destacar a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que em seu art. 10, define que “a formação inicial se destina àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação” (BRASIL, 2015b).

E conforme preconizado pela atual LDB, já na vigência das diretrizes curriculares nacionais, o governo vem tomando a frente na instauração de programas de formação inicial para atender a demanda da educação básica. Um desses programas é o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), na modalidade presencial. Trata-se de um programa emergencial, criado em 2009 e implantado em regime de colaboração entre a CAPES, os estados, os municípios, o Distrito Federal e instituições de educação superior.

Também com o objetivo de formar professores, o governo institui, por meio do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, a Universidade Aberta do Brasil (UAB), para ofertar formação através da metodologia de educação a distância (EaD). Em relação à formação continuada, está também foi ofertada pela UAB e PARFOR, destacando-se os programas do PROLETRAMENTO, GESTAR I e II, que visavam à formação dos docentes dos anos iniciais e finais, com o objetivo de melhoria da qualidade de leitura-escrita e matemática

Ainda como proposta de formação, encontramos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que constitui iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, o programa Observatório da Educação (OBEDUC), resultado de parceria entre a CAPES, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), instituído pelo Decreto nº 5.803, de 8 de junho de 2006, com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizem a infraestrutura disponível das instituições de educação superior e as bases de dados existentes no INEP.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As leituras realizadas permitiram evidenciar que o primeiro aspecto a ser modificado não seria o da formação continuada, mas o da inicial, pois, de certa forma, naturalizamos o fato de que a primeira formação dos professores não será suficiente para quem inicia sua vida profissional e que precisará buscar uma continuidade de estudos, não como complemento e sim como meio para superar as lacunas da formação inicial, afinal ele precisa estar em constante aprendizagem, esse é o discurso corrente.

E com as lacunas que a formação inicial apresenta quando acontece de forma aligeirada, sendo a grande maioria não na forma presencial, dispensando a questão das discussões cara a cara,

essa relação necessária com o outro, a vivência da alteridade, onde me constituo a partir dessa vivência, desse contato enquanto experiência necessária à minha humanização.

Outra questão é que formamos e certificamos professores na esperança de que o mercado de trabalho seja suficientemente seletivo para não absorver os considerados malformados, bem como de que o exercício profissional ensine o que não aprenderam em seus cursos e, finalmente, uma ideia de que poderemos “reparar erros” de formação inadequada e atualizar formações defasadas por meio de programas de formação continuada.

O problema é que as formações continuadas também precisam mudar sua forma de ocorrer, a fim de que superem a perspectiva de “reciclagem”. Precisamos, ainda, desenvolver um cenário em que a pessoa do profissional seja considerada em sua plenitude, e que também assume o protagonismo do processo da sua formação, ou seja, uma auto-formação. Que possamos ter vivências de experiências significativas no processo de formação continuada e não meros espetáculos para cumprir números. Dessa forma diria que apenas “deforma”.

Em outras palavras, a formação docente do professor pode ser abordada como uma estratégia que atende aos interesses da racionalidade neoliberal que adentrou o meio educacional. E parece que estamos num estado de inércia que não percebemos o que está acontecendo pois nos envolvem de uma forma tão eficaz que não percebemos que estamos sendo apenas o sujeito que o capitalismo quer, conseguiu moldar, formar com suas estratégias. Em relação as estratégias da fabricação desse novo sujeito neoliberal Dardot (2016, p. 327) afirma que

Porque o efeito procurado pelas novas práticas de fabricação e gestão do novo sujeito é fazer com que o indivíduo trabalhe para a empresa como se trabalhasse para si mesmo, e assim eliminar qualquer sentimento de alienação e até mesmo qualquer distância entre o indivíduo e a empresa que o emprega. Ele deve trabalhar para sua própria eficácia, para a intensificação de seu esforço, como se essa conduta viesse dele próprio, como se esta lhe fosse comandada de dentro por uma ordem imperiosa de seu próprio desejo, à qual ele não pode resistir.

Assim percebo os professores, as pessoas em geral, sendo um colaborador, e se sentindo satisfeito com isso, buscando aperfeiçoamento de forma a ser o melhor, a atingir as metas que possuem, se tornando uma empresa no sentido que Dardot (2016, p. 328) enfatiza “Empresa, é também o nome que se deve dar ao governo de si na era neoliberal.”

Portanto estamos vivendo em uma racionalidade neoliberal que nos organiza de forma a não conseguirmos muitas vezes fazer resistência a ela, mesmo não concordando com o que ela faz, destruindo nossas humanidades, nos tornando meros objetos,

E em nosso país vivemos um momento de muita instabilidade nas políticas, o que não nos ajuda a resistir, mas mesmo assim, precisamos acreditar que ainda é possível lutar coletivamente em prol de uma educação emancipatória e humanizadora. Lutarmos contra o que o que se tornou a

educação, segundo Meszáros (2008), um mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema, ao invés de ser instrumento de emancipação.

REFERÊNCIAS

BEHRING, Elaine Rosseti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos.** São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.01 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Ministério da Educação. Brasília, 2002.

DARDOT, Pierre. Laval, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Oliveira, Dalila Andrade. **Crise da escola e políticas educativas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

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

MESZAROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Formação de professores da educação básica no ensino superior: diretrizes curriculares pós 1996. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas. v. 2, n. 2, p. 241-256, maio/ago.2016.

BULLYING NA FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE AS PESQUISAS TÊM NOS INDICADO?

Maria Teresa Ceron Trevisol

Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)

mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br

Mônica Tessaro

Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)

monicatessaro@outlook.com

Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Resumo:

Este trabalho objetiva verificar as estratégias desenvolvidas pelos cursos de formação de professores visando preparar os futuros profissionais da educação para lidar com o fenômeno *bullying* na escola. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, embasando-se em um levantamento bibliográfico realizado no portal de periódicos da CAPES e no GT 08 da ANPED, tendo como recorte temporal o período de 2009-2019. Constatamos que as ações desenvolvidas em cursos formativos pouco colaboram com a formação de professores com vistas ao encaminhamento do problema.

Palavras-chave: Formação de professores. *Bullying*. Estratégias de prevenção.

1 INTRODUÇÃO

O *bullying* é um comportamento agressivo que está presente nas relações entre os pares, especialmente entre adolescentes em idade escolar. Consiste em um desequilíbrio de forças, podendo ser manifestado de diferentes formas: a vítima pode ser fisicamente ou psicologicamente mais fraca que seu agressor, podendo existir uma diferença numérica, onde vários indivíduos se reúnem para agredir uma única vítima. No *bullying*, a intenção de humilhar, machucar, maltratar a vítima está sempre presente, sendo este tipo de comportamento recorrente (OLWEUS, 1993). Entre os estudiosos desse problema, há um consenso sobre três características principais que o caracterizam, a saber: a repetição, o prejuízo e a desigualdade de força/poder (BERGER, 2007).

Por se tratar de um fenômeno complexo e inerente à condição humana, compreendemos a necessidade de se construir estratégias de prevenção e intervenção desse tipo de violência no contexto escolar. Acreditamos que a formação de professores constitui uma forma eficaz para se iniciar esse movimento, para a partir daí, estender aos demais atores escolares (alunos, demais funcionários das instituições educativas, família e comunidade externa), de modo a promover o conhecimento acerca do problema, e, em especial, desenvolver a sensibilidade para agir diante de situações envolvendo o *bullying*, contribuindo para seu encaminhamento, visando melhoria das relações inter e intrapessoais (VENTURA, VICO, VENTURA, 2016).

Em linha com essas observações, neste ensaio, objetivamos verificar as estratégias desenvolvidas pelos cursos de formação de professores que visam à preparação dos futuros profissionais da educação para lidar com o fenômeno *bullying* na escola. Para alcançarmos esse objetivo, optamos por desenvolver uma pesquisa de cunho qualitativo, utilizando como amostra trabalhos bibliográficos que abordam essa temática. Efetuamos um levantamento bibliográfico no portal de periódicos da CAPES, no recorte temporal de 2009 a 2019. Identificamos um total de 65 trabalhos, utilizando os seguintes descritores: *formação de professores AND bullying*, e ainda, selecionamos as coleções: (“en” OR “es” OR “pt”); e idiomas: (“pt” OR “en” OR “es”).

A primeira etapa da pesquisa, correspondeu a leitura dos títulos e resumos dos 65 trabalhos resultantes dos filtros utilizados, dos quais, apenas cinco foram selecionados para compor este estudo. Em uma busca complementar, acessamos o GT 08 - Formação de Professores - da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o qual tem por objetivo promover debates e reflexões acerca da temática formação docente. Utilizando os mesmos descritores, mas nenhum trabalho foi localizado. Optamos então, em utilizar o descritor “violência”, dois trabalhos foram localizados, sendo que apenas um atendia aos critérios desse estudo, sendo então, selecionado para compor a pesquisa.

Foram incluídos trabalhos que abordavam no título e no resumo ações de prevenção e intervenção ao *bullying* oferecidas em cursos de formação de professores, cujos textos estivessem disponíveis de forma *online* e na íntegra. A análise dos dados obedeceu aos critérios da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011, p.47), a qual designa “[...] obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção destas mensagens”. Seguindo tal rigorosidade metodológica, os textos selecionados para compor este estudo foram lidos na íntegra, tendo suas informações sistematizadas visando responder o objetivo proposto.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E BULLYING: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES

Vivenciamos na contemporaneidade contínuas possibilidades e desafios que circundam a formação de professores. Entre os desafios, destaca-se a formação de professores com “habilidades e competências” que atendam as demandas do contexto educacional deste século. No Brasil, novas atualizações estão sendo requeridas em cursos de formação inicial em caráter contínuo via políticas públicas, entretanto, apesar das reflexões e do consenso entre especialistas da área de que a formação de professores precisa ser melhorada, poucos são avanços. Para Leite et al (2018, p. 723) os “[...] desafios e problemáticas [...] sobre a formação docente no país ainda não foram superados, exigindo-se, para tanto, novas configurações de cursos e a implantação de novas práticas de formação inicial, para além das previsões normativas e regulamentares [...]”.

É preciso contemplar novas e diferentes temáticas na formação docente, conhecimentos teórico-práticos que se relacionem efetivamente com as transformações e necessidades sociopolíticas

presentes no contexto atual, cujos reflexos estão presentes na escola e na reorganização de toda a educação básica, entre eles, em especial, destacamos a temática do *bullying*. Devido sua abrangência, e os efeitos negativos evidenciados no processo de ensino aprendizagem, bem como nas relações interpessoais, tem-se a necessidade de buscar estratégias de prevenção e enfrentamento desse problema, considerando que para tais ações, a participação e envolvimento dos professores é fundamental (TREVISOL; CAMPOS, 2016), por isso, justifica-se a necessidade de tais profissionais receberem formação adequada.

Nesse sentido, passamos a apresentar, as contribuições dos trabalhos selecionados para esta investigação a respeito da temática *bullying* no campo da formação de professores.

As novas demandas do século XXI, tem desafiado todos os setores da sociedade, sendo a escola provocada a repensar suas práticas pedagógicas. Exige desta instituição dentre outros compromissos, contemplar em sua grade curricular questões circunscritas ao fenômeno das violências, entre elas, destacamos em especial, o fenômeno do *bullying*. Ao realizar uma investigação em fluxogramas e ementas dos cursos de filosofia e sociologia de três Universidades do Estado do Rio de Janeiro, Longo (2015) destaca que apenas uma disciplina é ofertada em caráter optativo em uma das instituições pesquisadas aos licenciandos dos cursos de filosofia e sociologia. Quando em algum momento, nas aulas, emerge o debate sobre violência, este limita-se a violência social, sendo tratado de forma genérica, ou seja, essa questão é abordada ocasionalmente.

O que tem se observado nas instituições formadoras é a “a falta de debates rigorosos e consistentes que permitem a criação de estratégias para o enfrentamento” das violências presentes no meio escolar (LONGO, 2015, p.16). Compreendemos que a profissão docente é uma teia complexa, exigindo dos cursos formadores a preocupação com a formação multifacetada do professor, afim de contemplar práticas cada vez mais humanizadoras (SCHNEIDER, SILVA, 2010).

Uma das alternativas para contemplar a temática do *bullying* nos cursos formativos voltados aos docentes, proposta por Schneider e Silva (2010, p.26), é estabelecer parceria com o supervisor escolar. Esse profissional, poderá investir em formações continuadas aos professores, promovendo espaços de reflexão e estudos, para que juntos “[...] estabeleçam propostas pedagógicas construtivas e inovadoras”. E diante dessas contribuições, pensar estratégias formativas aos docentes que contemplem a temática do *bullying*, exige entre outras competências da equipe pedagógica e dos professores reflexão-ação-reflexão, as quais devem ser oportunizadas na formação inicial e estendidas à formação continuada.

Contemplar temas candentes da atualidade, como é o caso do *bullying*, nas políticas de formação docente constitui uma necessidade urgente, segundo Ventura, Vico e Ventura (2016). Desta forma, os professores poderão estar melhor preparados para desenvolver ações de prevenção e enfrentamento em relação ao problema. Em uma pesquisa longitudinal englobando instituições espanholas e portuguesas, questões relativas ao *bullying* em cursos de formação docente não foram evidenciadas. Uma das justificativas encontrada por Ventura, Vico e Ventura (2016), é que em Portugal o *bullying* não é criminalizado no meio escolar, o que pode justificar a ausência de estratégias

formativas, ao contrário do que acontece no Brasil, que temos a Lei no 13.185, de 6 de novembro de 2015, que institui o “Programa de Combate à Intimidação Sistemática - *Bullying*” (BRASIL, 2015).

No entanto, presenciamos um abandono do tema *bullying* por parte das instituições formadoras, “[...] há mesmo alguma falta de rigor, clareza e uniformidade na disponibilização das informações dos currículos que prejudicaram a obtenção de dados mais precisos para estudar a questão com a profundidade que ela merece” (VENTURA; VICO; VENTURA, 2016, p.1005), essas conclusões não são referentes apenas ao caso brasileiro, mas envolvem demais países, como é o caso da Espanha, Portugal e Holanda.

As ações desenvolvidas em cursos formativos tendem a ser pontuais e desarticuladas, caracterizando as intervenções praticadas nas escolas, ou seja, devido a fragilidade formativa proporcionada no ambiente acadêmico, as práticas pedagógicas escolares reproduzem as mesmas estratégias, uma das consequências dessa má formação é que para muitos professores, prevalece a crença de que o *bullying* é brincadeira. Assim, para Silva e Bazon (2017, p.615), “denota-se a importância de formação do professor, de modo a incrementar não somente seu conhecimento sobre o tema, mas, principalmente, sua sensibilidade e sua competência para intervir no problema [...]”.

Para Tognetta, Daud (2018), a falta de preparo dos cursos formativos se dá em função da maneira “superficial e ingênua”, sobre a qual a formação de professores tem sido tratada. No caso específico do *bullying*, limitam-se as estratégias propostas pelas políticas públicas, as quais, desenvolvem cartilhas e campanhas de conscientização, que pouco, ou muito pouco tem colaborado para a compreensão e encaminhamento do problema. Pois mesmo sendo conhecido como um problema, estando previsto em legislações, ainda não tem se constituído enquanto tópico de estudos na formação docente (SILVA, ROSA, 2013).

Diante desse quadro pouco animador, caracterizado pela precariedade formativa envolvendo a temática do *bullying*, os professores acabam agindo diante da problemática seguindo sua intuição ancorada no improviso, ou simplesmente, não agem. Esse tipo de ação instala as dificuldades inerentes às práticas pedagógicas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe destacar, que o presente estudo será ampliado, com vistas a abordar mais contribuições sobre como o fenômeno *bullying* vem sendo tratado, estudado e refletido na formação docente. Entretanto, diante dos dados até o momento levantados, é possível inferir que o tema não é abordado da maneira como deveria ser nos cursos e eventos da área de formação docente. Acreditamos na importância de momentos formativos para que os professores possam via reflexão-ação-reflexão, trocar experiências fortalecendo-se no coletivo, com objetivo de ampliar e renovar sua prática pedagógica para que possam agir de maneira consciente diante das situações envolvendo o problema.

Tal premissa poderá ser alcançada através da curricularização e garantia de ações a serem desenvolvidas nos cursos de formação de professores a respeito da temática *bullying*, a fim de preparar os futuros profissionais a atuarem de forma preventiva promovendo a redução desse fenômeno; outrossim, cabe destaque, para a continuidade de formações ao longo da carreira docente, haja visto que tal temática envolve dimensões plurais e multifacetadas. Assim sendo, ao receberem formação adequada, os professores poderão desenvolver novas estratégias na perspectiva de melhor intervir e encaminhar o problema. Ao desenvolver tais competências nos professores irá refletir no desenvolvimento dos alunos, no clima escolar e bem-estar nas relações inter e intrapessoais.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERGER, K. S. Update on *bullying* at school: Science forgotten? **Developmental Review**, 2007.
- BRASIL. Lei Nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática - *Bullying*. **Diário Oficial da União**, 9 nov. 2015.
- LEITE, E. P. Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, nº. 144, 2018.
- LONGO, M. “Professora, fala alguma coisa boa da educação pra gente, por favor”: o impacto da violência escolar no cotidiano e na formação docente. Florianópolis, **ANPED**, 2015.
- OLWEUS, D. (1993). **Bullying at school**. What we know and what we can do. Oxford, UK: Blackwell.
- SCHNEIDER, A; SILVA, V. *Bullying* nas práticas pedagógicas: novo desafio na formação de educadores o professor também prática? **Revista Prâxis**, Novo Hamburgo, v. 1, p. 19-28, jan. 2010.
- SILVA, E. ROSA, E. Professores sabem o que é *bullying*? Um tema para a formação docente. **Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.17, n.2, 2013.
- SILVA, J. BAZON, M. Prevenção e enfrentamento do *bullying*: o papel de professores. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 59, 2017.
- TOGNETTA, L. DAUD, R. Formação docente e superação do *bullying*: um desafio para tornar a convivência ética na escola. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v.36, n.1, 2018.
- TREVISOL, M. T. C.; CAMPOS, C. A. *Bullying*: verificando a compreensão dos professores sobre o fenômeno no ambiente escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 20, n. 2, 2016.

VENTURA, A; VICO, B; VENTURA, Rosângela. *Bullying* and teacher training: contributions for a diagnosis. **Rer. Ensaio**, Rio de Janeiro , v. 24, n. 93, 2016.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CAPITALISTA NEOLIBERAL

Andréia Aparecida Simão
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
andreiasimao11@gmail.com
Financiamento: CNPQ

Resumo: Esse trabalho objetiva compreender o delineamento da formação de professores no contexto neoliberal. Trata-se de uma pesquisa exploratória e qualitativa, na qual articula-se dois procedimentos de investigação: pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Os resultados mostram que o professor, no âmbito de sua formação está implicado: a) no entremeio das relações sociais e do trabalho, pela instrução e educação; b) em uma formação onde a prática se torna ponto efetivo de hegemonia; c) em relação a sua totalidade existencial-profissional, no movimento do trabalho vivo.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação e trabalho. Políticas públicas. Trabalho vivo.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo dessa pesquisa é compreender o delineamento da formação de professores no contexto neoliberal. Este debate se situa a partir da década de 1990, uma vez que a sociedade capitalista emerge neoliberal chamada pela mundialização da economia e redirecionando o comportamento econômico, político e social do país. O período é reconhecido como década das transformações, pois foi época de transição seja, interna nas questões políticas, ou externa em relação ao movimento da mundialização da economia e conseqüentemente no mundo do trabalho (GIAMBIAZI et al, 2011). O período neoliberal e a mundialização vão impactar profundamente a formação do trabalhador e, logo, no trabalhador-professor uma vez que a escola não mais assegura a preparação de mão de obra a ocupar lugar em um mercado direcionado ao pleno emprego (SAVIANI, 2013).

Em termos metodológicos, o problema de pesquisa está sendo abordado a partir de pesquisa exploratória e qualitativa (MINAYO, 1996), articulando dois procedimentos de investigação: pesquisa bibliográfica e documental. A sistematização e análise de dados estarão na base dos pressupostos da análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

2 SOCIEDADE CAPITALISTA NEOLIBERAL: O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A partir dos anos de 1990, emerge demanda em preparar o trabalhador para o mundo do trabalho, pois os modelos de gestão neoliberais exigem do trabalhador competências incluindo

formação e atitudes voltadas para a competitividade, produtividade e agilidade na execução dos processos produtivos. Observa-se um reordenamento das relações educativas através da noção de competências dispostas pelas relações de produção centralizadas na empregabilidade e flexibilidade dos processos.

Nessa nova lógica de busca de informação, de conhecimentos, de qualificação prevalece o “aprender a aprender”, que objetiva a atualização constante “exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade” (SAVIANI, 2013, p. 432) responsabilizando o professor na condução dessa formação mercantilizada. Diferente do que se processou nos séculos XI a XVII com as corporações de ofício, onde prevalecia o processo “aprender fazendo”, em que as instituições de ensino que se dedicavam as artes intelectuais por oposição ao sistema manual ou as “artes mecânicas”, formavam os professores das escolas inferiores ao ensinar-lhes os conhecimentos que deveriam transmitir no momento (SAVIANI, 2009).

Tais orientações são evidenciadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propostos pelo MEC em 1997, visando alargar a esfera da educação com maiores exigências para a escola. É o momento de “capacitar para adquirir novas competências e novos saberes.” (SAVIANI, 2013, p. 433). Os PCNs fundamentam o princípio de que:

[...] a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender.” (BRASIL; SEF; MEC, 1997, p. 27).

A influência das políticas educacionais brasileiras, sobre a formação de professores, estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, foram propostos pelos ideais neoliberais recomendados pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien, 1990). Esta por sua vez trata no capítulo VII “os professores em busca de novas perspectivas” (DELORS, 1996, p. 152), a responsabilização do professor em relação a sua atuação e formação, assim como na formação do jovem para enfrentar e construir o futuro com determinação e responsabilidade. Segundo Delors (1998, p. 159) “os professores têm um papel determinante na formação de atitudes — positivas ou negativas — perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação [...]”. Dessa forma é necessário realizar de forma efetiva o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores.

É nesse cenário que as sucessivas mudanças são introduzidas na formação de professores, no intuito de equacionar de forma consciente teoria e prática, pois o mercado de trabalho convoca os trabalhadores do conhecimento, por conseguinte, evoca a responsabilidade dos governos em obter a qualidade do ensino, porém com predomínio no campo acadêmico: a análise da degradação profissional (MORGENSTEIN, 2010). A tônica prevalecente no capitalismo atual com a acumulação,

pois é necessário somente uma pequena força de trabalho qualificada para gerir e inovar a escala global.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) /96, no artigo 61 e 65 sobre a formação dos profissionais da educação, estabelece-se que:

Art. 61 [...] *Parágrafo único.* A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Observa-se que ao longo dos anos houveram várias alterações para o processo de formação de professores, porém, descontínuo. Saviani (2009) ressalta que, ao final dos períodos se identifica a precariedade e implementação das políticas para a formação de professores, não havendo um padrão mínimo que pudesse impor-se ao enfrentamento desse problema na educação brasileira. Dessa forma, há que examinar os aspectos teóricos no anseio de encontrar caminhos para a questão. No entanto, a formação de professores implica objetivos e competências específicas resultando como consequência a estrutura organizacional diretamente voltada ao cumprimento da formação.

Neste sentido, Sara Morgenstern (2010) situa o debate sobre a profissão docente, em torno de diferentes enfoques contemplados pelos organismos internacionais invocando a responsabilidade dos governos em obter a qualidade do ensino, porém com predomínio no campo acadêmico: a análise da degradação profissional. A autora chama a atenção para as análises sobre degradação profissional a qual tem suas bases na América Latina, alcançando níveis consideráveis de intensificação e empobrecimento, porém, havendo abandono da profissão mesmo no mundo desenvolvido.

Nessas análises, se identifica “possibilidades como um coletivo que está estrategicamente localizado no cerne da reprodução social e cujas práticas são importantes para a construção da hegemonia” (MORGENSTERN, 2010, p. 20). Assim se explica a negligência das políticas públicas em relação a educação em contradição no discurso que estabelece a preparação para a sociedade do conhecimento e as circunstâncias reais no desenvolvimento do trabalho docente.

As situações ou circunstâncias atuais, consideradas contrárias e desfavoráveis, levam o trabalho docente a se expor tendências mercantilizantes do modelo pós-fordista, com segmentação de mercados para a educação, aumentando a dualização social, o que implica uma diferenciação interna do coletivo e a erosão de uma cultura de serviço. No entanto, as relações com sindicatos, movimentos

sociais, pais, municípios e redes internacionais podem criar condições contingentes para gerir outra micropolítica escolar fortalecendo identidade em que os docentes assumam-se como agentes-chaves na governabilidade das instituições no desenvolvimento do conhecimento e não necessariamente as tendências mercadológicas como determinantes (MORGENSTERN, 2010, p. 23).

De acordo com Saviani (2009), percebe-se a inoperância para manutenção de uma educação pública des-utilizada, laica e gratuita, a qual passa longe da viabilidade em alcançar ampliação da qualidade com propostas pedagógicas estruturadas em políticas públicas de longo prazo com possibilidades concretas que garantam a qualidade da formação de professores e a infraestrutura para atuação profissional. **É nesse cenário que as sucessivas mudanças são introduzidas na formação de professores, no intuito de equacionar de forma consciente teoria e prática, pois o mercado de trabalho convoca os trabalhadores do conhecimento e, por conseguinte, evoca a responsabilidade dos governos em obter a qualidade do ensino.**

As responsabilizações enfrentadas pelos professores estão ao par da materialidade humana que segundo a análise de Marx por Vázquez (1977) transforma o mundo natural e social. Assim Vázquez (1977, p. 4), ao utilizar o termo práxis, procura distanciar o conceito de prática do uso cotidiano que corresponde ao de atividade prática humana no sentido utilitário de expressões “homem prático, resultados práticos, profissão prática”. O termo “praxis” é utilizado para atividade humana que produz objetos. Assim, a atividade própria do homem faz parte essencialmente da atividade da consciência, como produção de conhecimentos, em forma de conceitos, hipóteses, teorias ou leis mediante os quais o homem conhece a realidade.

Para Vázquez (1977), a atividade própria do homem faz parte essencialmente da atividade da consciência e se desenvolve como produção de conhecimentos através de conceitos, hipóteses, teorias ou leis. Já Gramsci (1979, p. 130) entende essa atividade como atividade teórico-prática, ou seja, “o trabalho como princípio educativo imanente à escola”. O que faz com que o professor esteja nesse meio das relações sociais e do trabalho entre instrução e educação. De acordo com Gramsci (1979, p. 131) a ligação instrução-educação é representado pelo “trabalho vivo do professor”, onde este tem consciência dos contrastes da sociedade – esta neoliberal – da aceleração da formação. Implica o ato de trabalhar, o responsabilizar-se subjetivamente com as relações educacionais contrapondo ao mecanicismo, tendo consciência e clareza de sua atuação teórico-prática.

A formação e profissionalização de professores neste contexto neoliberal implica objetivos e competências específicas, conectando teoria e prática fornecendo subsídios para equilibrar a “prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, [...] na medida em que esta relação é consciente” (VÁZQUEZ, 1977, p. 109). O professor pelo seu “trabalho vivo” deveria ter na sua base cultural e científica a consciência das exigências pedagógicas a serem atendidas pelas escolas cada vez mais voltadas a formação profissional. No entanto, fica justaposto a “tarefa de formar os novos professores: o domínio dos conteúdos específicos da área a ser ensinada” (SAVIANI, 2009, p. 150).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento neoliberal cria espaços de formação para o professor tornando todas as atividades práticas complexas ao ponto de individualizar e restringir o desenvolvimento e a atividade intelectual. Cria círculos próprios de cultura absorvendo a elaboração de novos tipos de funcionários especialistas que integrem a atividade deliberativa incorporando competência técnica necessária afim de “taylorizar o trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1979, p. 121). Este, concomitantemente a proposta neoliberal, circunscia diferentes segmentos da profissionalização do professor sinalizando as distintas formas em que sua cota relativa de autonomia e controle se tornam cada vez mais vulneráveis (MORGENSTERN, 2010). Neste sentido, conclui-se que o professor, no âmbito de sua formação está implicado: a) no entremeio das relações sociais e do trabalho, pela instrução e educação; b) em uma formação onde a prática se torna ponto efetivo de hegemonia; c) em relação a sua totalidade existencial-profissional, no movimento do trabalho vivo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Press Universitaire de France, 1977.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

_____. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Senado Federal. **Secretaria Especial de Editoração e Publicações**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 27 abr. 2015.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Cortez: São Paulo, 1998.

GIAMBIAGI, Fabio et al. **Economia brasileira contemporânea: 1945 – 2010**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e as organizações da cultura**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1996.

MORGENSTERN, Sara. Reflexiones sociológicas em torno a los docentes. La paradoja entre su vulnerabilidad y su potencialidad profesional. In: **Nuevas regulaciones educativas em América Latina: políticas y processos del trabajo docente**. 1 ed. Lima, Peru. Asociación Civil Universidad de Ciencias y Humanidades, Fondo Editorial, 2010.

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

_____. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de educação**. v. 14, n. 40 jan./abr. 2009. p. 143-155.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1977.

FORMAÇÃO DE DOCENTE COM CONTRIBUIÇÕES DA OBRA DE PAULO FREIRE: PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

Lucimara Medeiros Fucks
Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)
lucimaram23@gmail.com
Madalena Pereira da Silva
Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)
prof.madalena@uniplaclages.edu.br
Financiamento: Sem financiamento

Resumo: Este artigo visa refletir sobre a obra *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, vinculada à proposta de formação de professores. A metodologia consiste de pesquisa bibliográfica. Os resultados evidenciam as relações de dominação e submissão de classes sociais, levando em consideração a luta que os oprimidos travam para alcançar a mudança e a libertação. As conclusões mostram, que o autor defende, que a educação é primordial para transformação das pessoas e consequentemente do mundo e que o professor é o principal agente de transformação.

Palavras-chave: Educação. Paulo Freire. *Pedagogia do Oprimido*. Formação Docente.

1 INTRODUÇÃO

Paulo Reglus Neves Freire nasceu no dia 19 de setembro de 1921 em Recife, Pernambuco, elaborou seus pontos de vista pedagógicos por meio do estudo da linguagem do povo, além de ter se envolvido com o movimento de cultura popular em Recife. Foi um dos idealizadores do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife e um dos seus primeiros diretores. Em 1958 expôs os primeiros trabalhos sobre novos métodos de alfabetização (FREIRE, 2001).

Este artigo tem como tema a “Formação de docente com contribuições da obra de Paulo Freire: *Pedagogia do Oprimido*, cujo objetivo geral consiste em aprofundar reflexões sobre a obra *Pedagogia do Oprimido* (1970) escrita pelo autor Paulo Freire, vinculada à proposta de formação de professores, tendo como problemática: - como acontece a educação e a formação docente na perspectiva de Paulo freire? Dessa forma, elencaram-se os objetivos específicos: identificar um breve histórico referente a obra *Pedagogia do Oprimido*; conhecer a educação e liberdade na visão de Freire (1970); analisar a formação docente na perspectiva de Freire.

A reflexão com base na obra *Pedagogia do Oprimido* (1970) nos possibilita questionamentos e problematizações, como forma de diálogo a fim de transformar vivências e realidades de opressão. Freire (1970) propõe uma prática docente em que se articule com base no diálogo, a educação mútua, todos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de forma democrática e emancipadora.

A obra *Pedagogia do Oprimido* (1970) expõe alguns princípios fundamentais para os docentes como a educação para a conscientização e a liberdade, a prática de humanização através do diálogo e a educação como prática conjunta (LORENZET e ANDREOLLA, 2015).

O procedimento metodológico articulou-se por abordagem qualitativa que “[...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO 2003, p. 22). Dessa forma, realizamos pesquisas bibliográficas, que consiste em análise crítica de conteúdo e interpretação da obra de Paulo Freire: *Pedagogia do Oprimido* (1970).

2 DESENVOLVIMENTO

A obra, “*Pedagogia do Oprimido*”, Paulo Freire (1970) mostra uma utopia na criação de um mundo democrático, que possibilita aos docentes, alguns princípios, como: a educação para a conscientização, a liberdade, o diálogo como prática constante de humanização, a educação como prática que acontece em comunhão, entre docência e educados.

Pedagogia do Oprimido foi escrito em 1967, expõe a separação das classes sociais, em classe opressora e classe oprimida. De um lado fica a minoria formada pela classe dominante, opressora, burguesa, que utiliza seu poder de exploração da vida e da força de trabalho da classe dominada, e do outro lado os oprimidos, formado pela grande maioria de homens e mulheres, trabalhadores explorados, o proletariado, humilhados, marginalizados, excluídos, dominados e manipulados pela classe opressora.

O autor descreve que os oprimidos só terão sentido quando estes, na busca de sua humanidade, não se sentirem idealisticamente opressores, mas sim, restauradores da humanidade em ambos. Nesse sentido a obra sugere a libertação do oprimido por meio de uma educação como prática da liberdade.

Quando as pessoas assumem o posto de opressor, os oprimidos adaptados à situação, tem medo da liberdade, enquanto não se sentem capazes de apropriar-se do risco de assumi-la. Para a pedagogia libertadora a classe oprimida necessita exercer a emancipação do saber. Desse modo que a educação não existe sem a sociedade, o oprimido não se liberta sozinho, mas em conjunto com os opressores e na superação das estruturas opressoras através do engajamento e da cooperação entre os homens e as mulheres.

Dessa forma, homens e mulheres com práxis, que emergem no mundo, podem conhecê-lo e transformá-lo com seu trabalho. Na práxis revolucionária, a liderança não pode ter nas massas oprimidas o objeto de sua posse. A verdadeira revolução tem como base o diálogo com as massas.

Na ação antidialógica, a dominação se dá por meio da manipulação e na ação dialógica, a manipulação concede lugar à verdadeira organização, percebe-se que o sistema educacional ainda existe opressão, não por culpa de seus educadores e sim do sistema imposto a eles. Os docentes

podem assumir uma postura de conscientização das pessoas da ideologia opressora, tendo como objetivo a libertação desta classe, através de formação crítica, pois conforme, Saul e Saul (2016, p. 20),

A partir dos anos 1970 do século 20, de forma sistemática, tem sido objeto de preocupação da crítica e da pesquisa de educadores, responsáveis pelas políticas públicas de educação e reformadores empresariais que, com diferentes interesses e perspectivas, concordam sobre sua centralidade nas propostas que envolvem mudanças nos sistemas educativos.

Compreende que alguns docentes demonstram medo de expor sua criticidade, pois a opinião própria, é ameaçadora ao poder dominante e este por sua vez pode punir. É mais fácil manter-se na zona de conforto e aceitar decisões dos outros do que lutar por suas próprias concepções. Nessa perspectiva, Diniz, Pereira (2011) classifica em dois modelos de formação docente, sendo um baseado nos fundamentos racionalidade técnicos e outro, que atribui às racionalidades prática e crítica. Em concordância com Saul e Saul (2016, p. 24)

Freire discute formação de educadores no conjunto de sua obra, em meio a tramas conceituais nas quais várias categorias do seu pensamento se entrelaçam: diálogo, relação teoria-prática, construção do conhecimento, democratização e outras, em uma moldura que mostra, com clareza, a politicidade da educação.

Dessa forma, o empenho por educação, elencada a prática questionadora e libertadora e com seriedade, pode conquistar a verdadeira autonomia. De acordo com Freire (1970, p. 39). “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Na relação educador e educando não é imprescindível que não haja distanciamento entre os dois, mas sim a união em uma aprendizagem mútua e constante, superando qualquer dificuldade. Um cresce com o outro, como um depende do outro para existir em sua função.

Portanto, diante do agir e ser professor seria necessário ter o entendimento que, nas tarefas educativas, os/as docentes precisam estar abertos para responder indagações, conforme as incertezas e aptidões dos alunos. Para construir o conhecimento é necessário concretizar que não há teoria sem prática, mas, envolver a compreensão e os anseios, da vivência dos alunos no contexto educacional.

Para tanto, é necessário diálogo, trabalho e ações reflexivas para mudar uma realidade. Ou seja, não o silêncio, mas, estar atento com olhar investigativo, de pesquisador na origem do “problema”, sendo percebido pelo professor tanto nos alunos, familiares ou em suas diversas origens. O autor revela que independente do país, do contexto, da época e da carreira profissional é essencial, formar seres históricos, políticos, sociais e culturais.

Em relação ao modelo escolar, Freire defende uma escola questionadora, uma educação aberta, democrática que estimule nas crianças o gosto da pergunta, a paixão pelo saber, a curiosidade,

a alegria de criar, a valorização do diálogo, dos desafios, onde na prática educativa todos ensinam e todos aprendem. Outra característica importante é a problematização das situações concretas, através do aprofundamento das razões da dominação, da opressão.

A partir desta percepção, uma nova perspectiva sobre a educação pode ser assumida, uma disposição em transformar e mudar estas relações. Por fim, Freire destaca que a Pedagogia do Oprimido possibilita a alfabetização, como leitura do mundo, precedendo a leitura da palavra, como leitura do contexto e do texto.

3 CONCLUSÕES

Para concluir, as concepções de Freire auxiliam a refletir sobre opção política, histórica e pedagógica, trazendo questionamentos como: De que lado estamos? A luta acontece em prol da libertação dos oprimidos? A prática educativa é bancária ou progressista? Quais são as premissas que embasam atuações no mundo? É fundamental reconhecer que só há dominados quando há dominadores, só há oprimidos quando há opressores? O propósito é para a inversão destes papéis ou para que todos estes envolvidos vivenciem a libertação?

Paulo Freire em suas obras, aponta a educação para a humanização, para a emancipação e libertação. Como também, mostra que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Dessa forma, acerca da formação docente permanente e crítica, supõe que o formador e o formando se incluam perante a condição humana, por busca de conhecimentos para re-significar e contribuir para mudanças sociais.

A educação não possui neutralidade, existem bases associadas aos projetos interligados à sociedade e aos seres humanos, que alicerçados em princípios em busca da formação humana colaboram para uma sociedade justa em âmbitos de direitos para todos, em princípios baseados em ética, dignidade, respeito entre outros valores.

Para atingir tais propósitos, poderia iniciar-se com as equipes pedagógicas das instituições de Ensino Fundamental, Médio, Centros de Educação Infantil e Universidades, todos visando alcançar um único objetivo, a democratização do conhecimento e a humanização das pessoas sobre tudo as opressoras.

REFERÊNCIAS

DINIZ-PEREIRA, J. E. pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011. p. 11-38.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Ed 17. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores**. Estudos Avançados. 15 (42), 2001.

LORENZET, Deloíze; FELIPE, Andreolla. **Da Pedagogia do Oprimido à Pedagogia da Esperança: Paulo Freire e a luta pelos esfarrapados do mundo**. IX Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire: Utopia, Esperança e Humanização. 2015.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: 21ª ed. Editora Vozes, 2002.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, n. 61, p. 19-35, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n61/1984-0411-er-61-00019.pdf>. Acesso em 13 de set. 2019.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: FORMAÇÃO INICIAL E/OU CONTINUADA DO PROFESSOR

Roseli Ana Fabrin
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
roselifabrin@hotmail.com

Valmir de Jesus Pinto
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
avalmirpinto@hotmail.com

Financiamento: Sem financiamento

Resumo: O trabalho visa analisar a formação do professor na educação inclusiva a partir dos anos 1990, diante de documentos nacionais e internacionais, com vistas ao atendimento às políticas educacionais inclusivas. A metodologia utilizada para a pesquisa é a histórico-crítica, resultando ao final na percepção dos principais impactos das políticas públicas em educação inclusiva na formação do professor para o atendimento a este público alvo e também apresentando sua evolução histórica.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Formação. Documentos. Professor

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo analisar a educação brasileira a partir dos anos 1990, período este em que se ampliaram os conhecimentos e informações na área da educação inclusiva, com as inúmeras legislações em vigor e documentos nacionais e internacionais, visando o atendimento a educação contemporânea com ajustes para a educação inclusiva.

Os documentos nacionais e internacionais norteiam esse processo com intensidade na área da educação inclusiva e na formação do professor, tratando-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa e, para o estudo, buscou-se também bibliografias e documentos oficiais. A metodologia utilizada para a elaboração deste trabalho foi a histórico-crítica.

O recorte temporal foi definido por conta das inúmeras reformas nas políticas públicas em educação neste período, sendo fator determinante nas configurações relacionados com a formação inicial e continuada do professor.

2 DESENVOLVIMENTO

A política de educação especial tem alcançado muitas mudanças, influenciando nas políticas inclusivas, sobretudo a partir dos anos 1990, com o reconhecimento da educação inclusiva como uma política na maioria dos países, entre eles o Brasil. O princípio básico da educação inclusiva é que todos os alunos, independente de suas condições sociais, econômicas, raciais ou culturais

sejam acolhidas nas escolas regulares, as quais tem que se adaptar para atender as necessidades, pois estas se constituem como os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias.

A proposta da educação inclusiva, mundialmente disseminada por força de organismos internacionais como a ONU e UNESCO, reflete nas políticas educacionais que vêm sendo implementadas com novas legislações, assim provocando o redimensionamento da educação especial.

Esta educação que se constituiu paralelamente ao ensino regular, envolve inúmeros fatores como: reorganizar a estrutura de funcionamento, metodologias, recursos pedagógicos e, principalmente, garantindo a formação do professor e o atendimento educacional especializado – AEE. Estas políticas merecem ser analisados por conta de mudanças legiferantes, conceituais e estruturais, que constituem o público-alvo das políticas da educação especial - EE, que ganhou definições particulares voltadas aos sujeitos que constituem o público-alvo das políticas de educação especial¹.

Marin (1995 pp.15-17) realizou uma análise de termos e concepções utilizados na temática da educação continuada de profissionais da educação. A autora identificou o uso dos seguintes termos: treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação contínua e educação continuada.

O termo “treinamento” tinha o foco voltado para a capacidade de o indivíduo realizar uma determinada tarefa através da modelagem de comportamento. Já o termo “aperfeiçoamento” significava tornar perfeito ou mais perfeito, ou ainda completar ou acabar o que estava incompleto, enquanto “capacitação” tinha uma conotação de tornar capaz e habilitar. A educação permanente, a formação contínua e a educação continuada foram descritas pela autora no mesmo bloco, visto que elas tratavam de colocar como eixo da formação continuada o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podiam auxiliar a construir (pp.15-18).

A Declaração de Salamanca (1994 p.10), aponta que a:

Preparação apropriada de todos os professores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas. Além disso, a importância do recrutamento e treinamento de educadores que possam servir como modelo para crianças portadoras de deficiências torna-se cada vez mais reconhecida”.[...] Também afirma que todos os estudantes de pedagogia de ensino primário ou secundário, deveriam ser orientados positivamente frente a deficiências.

Existem as consequências das alterações na Declaração de Salamanca e as suas influências nas proposições políticas também podem ter interferido nos cursos de formação de professores e nas pesquisas acadêmicas, na medida em que as políticas educacionais servem como referências

¹ Tais sujeitos estão definidos no âmbito da política nacional como aqueles sujeitos com deficiências, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento (Brasil, 2008).

para eles (COSTAS, 2008, p.16). Sendo assim, a Declaração influenciou e modificou a educação, interferindo na elaboração das políticas de educação inclusiva com ações no contexto escolar.

Os atendimentos educacionais especializados – AEE para as pessoas com deficiência, nas instituições especializadas e escolas regulares, revelam a proposta da inclusão em diversos espaços educacionais de uma compreensão processual. Também registra a atenção para a formação dos profissionais em formação inicial e continuada.

De acordo com o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2000, p.98),

Na formação inicial é preciso superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula.

A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação.

A Educação Especial – EE passou por inúmeras mudanças, tensões e ajustes a partir do século XX, refletindo na educação brasileira em todos os níveis e modalidades, desde a educação infantil até o ensino superior. Ela é responsável por oferecer, junto às escolas do ensino regular, os AEE, que foram estabelecidos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) ao alunado com AH/SD. Esses atendimentos não visam substituir o ensino regular e sim atuar de forma conjunta ao ensino comum.

Quanto à capacitação dos profissionais em educação, esta também faz parte dos pilares do processo de inclusão para posteriormente atender o alunado com deficiência e/ou com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação - AH/SD. A formação servirá de propulsora para a elaboração de práticas educativas aos atendimentos específicos, possibilitando o aprofundamento dos conhecimentos acerca do público-alvo escolar incluído.

A proposta de atendimento especializado terá:

[...] como objetivo, formar professores e profissionais da educação para a identificação desses educandos, oportunizando a construção do processo de aprendizagem e ampliando o atendimento, com vistas ao pleno desenvolvimento das potencialidades desses sujeitos (Brasil, 2006).

O termo capacitações vem sendo muito utilizado pelos organismos multilaterais para disseminar as reformas educacionais e as políticas centradas nos professores, alardeando noções de competências individuais destes profissionais (SHIROMA; SCHNEIDER, 2008, p. 46). Essas capacitações esperam transformar o professor num profissional polivalente, com conhecimentos amplos e que atenda o sistema escolar e à sociedade.

A partir de 2007, passa-se a desenvolver outra modalidade de curso de formação, qual seja, Curso de Aperfeiçoamento de Professores do AEE, estando diretamente articulada ao Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs)².

No ano de 2008, a Secretaria de Educação Especial - SEESP/MEC, publicou o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que, com o Decreto nº 6.571/2008, o Parecer CNE/CEB nº 13/2009, homologado em 23 de setembro de 2009, e na Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009, onde se estabelece a ênfase no modelo inclusivo na educação, tornando a EE complementar e/ou suplementar ao ensino comum e não mais substitutiva nas escolas e classes especiais.

No período entre 2003 e 2010, homologaram-se os decretos, parecer e resoluções, que reforçam a ideia da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva, no qual o professor que antes era da EE é referido como professor do AEE, atuando nas SRMs dentro das escolas regulares, onde nota-se mudança significativa com o entendimento que a EE se transforma em educação inclusiva.

O programa de implantação de SRMs foi lançado pelo edital nº 1, de 26 de abril de 2007 (Brasil, 2007), com o objetivo geral de apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do AEE. As salas estão definidas no artigo 3º do decreto nº 6.571/2008 como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE”.

O Parecer nº 13 CNE/CEB/2009, trata das diretrizes para o AEE para alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados em classes regulares e no AEE em todas as etapas, níveis e modalidades, preferencialmente no atendimento à rede pública de ensino (PARECER CNE/CEB Nº 13/2009).

Ressalta-se que ano de 2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, as habilitações foram extintas e a formação de professores de EE ficou restrita aos cursos de licenciatura em EE e aos cursos de pós-graduação. Nos documentos que corroboram a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em vigor desde 2008, está claramente direcionada a formação do professor, não mais para a EE, mas para o AEE.

Conforme Borowsky (2010, p. 17), no que se refere às formações continuadas, constata-se que:

[...] elas vêm hoje expandidas como formação continuada feita em serviço, o que garante economia de tempo e dinheiro ao Estado, e na modalidade à distância, sob o discurso da democratização do ensino, oferecendo uma formação rápida e com custos menores a milhares de professores no país.

² O programa apoia os sistemas de ensino na implantação de salas de recursos multifuncionais (SRMs) com materiais pedagógicos e de acessibilidade para a realização do AEE.

Conforme a autora, a centralidade da formação continuada está nos métodos e técnicas de como ensinar, em uma perspectiva prática, instrumental e tecnicista, além de ser ofertada predominantemente pela modalidade à distância. “O fato de disseminar tal formação ao maior número de pessoas possível parece ter implicações importantes como uma formação aligeirada e precarizada” (BOROWSKY, 2010, p. 44).

No caso da Educação Especial, a modalidade tem suas especificidades, uma vez que não substitui o ensino fundamental e médio, mas deve complementar ou suplementar na transversalidade em todos os níveis, etapas e modalidades, de preferência no ensino regular (BRASIL, 2013, p. 1-6).

Percebe-se que a educação do século XXI exige novos olhares frente à forma de atuação nos diferentes contextos sociais, educacionais e do mercado de trabalho.

3 CONCLUSÕES

O período pós 1990 foi muito intenso no âmbito da educação especial, lembrando que a proposta da inclusão não pode ser pensada de maneira desarticulada das pressões econômicas, políticas, culturais e sociais que permeiam a realidade educacional brasileira. Nesse período ampliaram-se os conhecimentos e informações na área da educação inclusiva, com inúmeras publicações nacionais e internacionais, que visaram atender a educação contemporânea com os ajustes neoliberais. Estes documentos estão bem redigidos, mas quando chegamos à prática e na aplicação da realidade escolar, geralmente não condizem com as legislações.

A Declaração de Salamanca (1994) foi um dos documentos que abordou a inclusão escolar, social e uma educação para todos, não somente aos deficientes, mas para todas as pessoas e todos os níveis em que se encontram excluídas socialmente e educacionalmente, norteadas as inúmeras necessidades no processo da inclusão, assim promovendo a transformação de vidas por meio da educação inclusiva.

Há mais de vinte e cinco anos atrás, reafirmou-se na Declaração de Salamanca “o compromisso para com a Educação para todos”, no entanto, apesar de todas as mudanças, nas legislações, políticas públicas em educação, programas de cooperação internacionais e com agências financiadoras, ainda não se concluiu a tal inclusão de “todas as crianças” em escolas regulares em uma escolarização inclusiva e formação inicial e continuada para os professores.

REFERÊNCIAS

BOROWSKY, Fabíola. Fundamentos teóricos do curso de aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado (2007): novos referenciais? 2010. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010. Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011, revogado pelo decreto n. 7.690, de 2 de março de 2012.

BRASIL. Declaração de Salamanca: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha, 1994.

_____. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <<http://www.câmara.gov.br>>: Acesso em: 10 julho 2019.

_____. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 15 julho 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Edital n. 1, de 26 de abril de 2007. **Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais**. Brasília, DF, 2007b. 5 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf>. Acesso em: 11 julho 2019.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília - Janeiro de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> acesso em 04 abril 2019

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008

_____. Parecer CNE/CEB N°: 13/2009. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf> acesso em 14 junho 2019

_____. **Lei n. 12.976, de 4 de abril de 2013**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013 a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>Acesso em: 11 julho 2019.

COSTAS, F. A. T. Educação inclusiva: reflexões acerca do processo e da nova política nacional. **Revista Educação Cidadã**, Santa Maria, v. 1, n. 1, 2008.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, 1. ed. n.36 1995.

SHIROMA; SSCHNEIDER, Maria Cristina. **Certificação e gestão de professores**. In: **Seminário Redestrado “Nuevas Regulaciones en América Latina”**, 2008, Buenos Aires. Anais... Buenos Aires: CLACSO; AGENCIA, 3-4 jul. 2008.

PODCASTS EDUCATIVOS NA PERSPECTIVA DE TECNOLOGIAS ASSISTIVA

Tiago Saidelles

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

tiago-saidelles@redes.ufsm.br

Janaína de Arruda Carilo Schmitt

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

janainacarilo@hotmail.com

Cláudia Smaniotto Barin

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

claudiabarin@ufsm.br

Leila Maria Araújo Santos

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

leilamas@ctism.ufsm.br

Financiamento: Sem financiamento

Resumo: O trabalho visa discutir as potencialidades e desafios da implementação de *podcasts* educativos, numa perspectiva de tecnologia assistiva. Apoiados na pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório, efetuou-se a mineração de artigos publicados em Portal de periódicos. Capes, para identificar aspectos positivos e fragilidades da utilização de *podcasts* como uma tecnologia assistiva. Os dados retornastes apontam para 65 trabalhos sendo que destes, somente 3 abordam os *podcasts* como tecnologia assistiva.

Palavras-chave: *Podcast*. Inclusão. Tecnologia Assistiva.

1 INTRODUÇÃO

Os recursos digitais estão presentes no nosso dia a dia, principalmente no que se refere ao público jovem, ocupando um lugar de destaque ao que tange a comunicação e troca de informações. Nessa perspectiva, o *podcast* educativo surge como uma ferramenta de grande potencialidade, visto que possibilita mais que um simples compartilhamento de informação, podendo ser utilizado para avaliar a performance discente, flexibilizar o aprendizado e, ser um recurso educacional assistivo.

As Tecnologias Assistivas (TA) constituem-se, de acordo com o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) como: “área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” (CAT, 2009, pág. 9).

A ubiquidade tecnológica, combinada à tendência da mobilidade do ensino híbrido torna-se mais forte a cada dia, devendo, em um futuro bem próximo, transformar-se em modelos metodológicos muito utilizados no âmbito educacional inclusivo, cabendo aos professores questionarem-se sobre como se relacionam e utilizam os recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizado.

Bottentuit Junior e Coutinho (2009), afirmam que o *podcast* poderá converter-se numa poderosa ferramenta no processo de inclusão dos deficientes visuais no mundo das tecnologias, dando-lhes espaço no mundo virtual. Ademais, o uso do *podcast*, quando planejado com foco no estudante-autor pode conferir-lhe caráter de Metodologia Ativa.

Segundo Moran (2017, p.2), as metodologias ativas num mundo conectado e digital se expressam através de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis, híbridos traz contribuições importantes para a o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje.

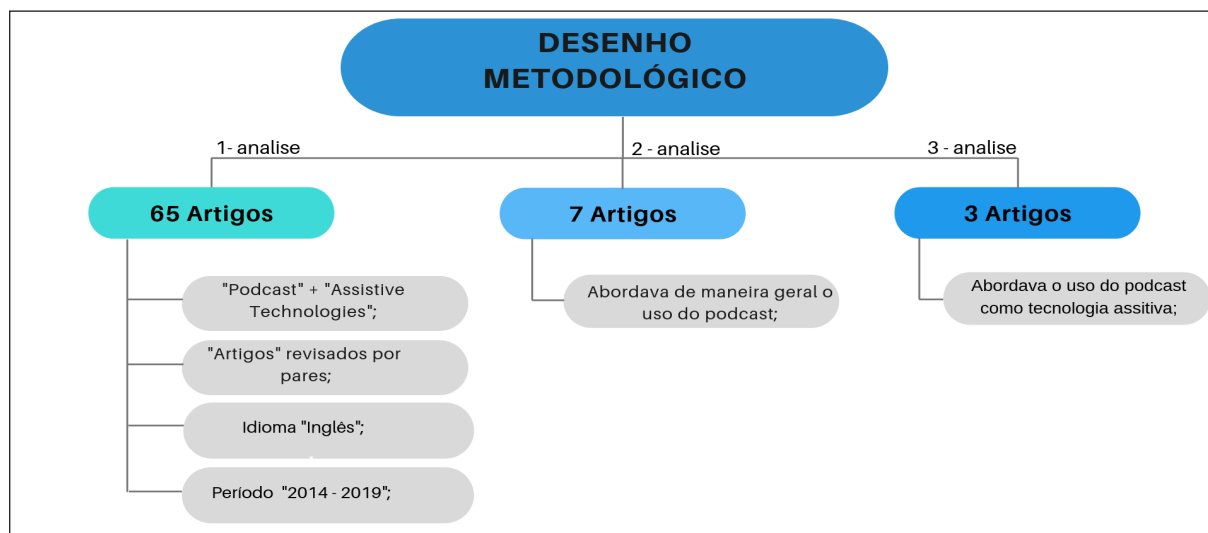
No entanto, nesta perspectiva, o *podcast* surge como uma tecnologia alternativa de grande potencialidade para ser utilizada ao serviço do processo de ensino e aprendizagem tanto na modalidade a distância (*e-learning*) ou como no complemento ao ensino presencial (*b-learning*) podendo ser atribuída a ela a função de tecnologia assistiva como iremos abordar no decorrer deste artigo.

De acordo com Freire (2011, p.203) o cenário do *podcast* é rico para a educação inclusiva devido a seus aspectos de ampliação de acesso a conteúdo para deficientes visuais. Além disso, por meio de uma formulação inclusiva do seu conceito.

2 METODOLOGIA

A pesquisa apresenta uma abordagem exploratória por meio de pesquisa bibliográfica no Portal de Periódicos da CAPES, de 2014 a 2018, tendo como descritores os termos “*podcast*” e “*assistive Technologies*”, sendo o desenho metodológico apresentado na Figura 1.

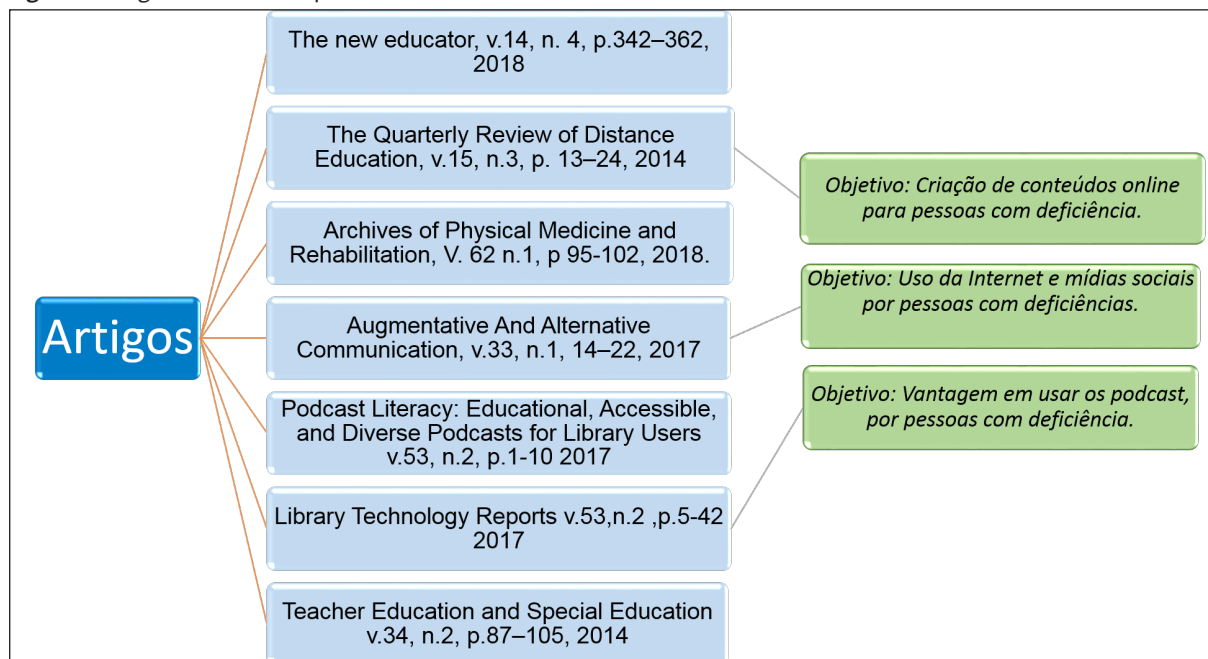
Figura 1: Desenho metodológico



Fonte: Elaborado pelo autor.

Retornaram da pesquisa 65 artigos, sendo excluídos àqueles que não continham os termos *Podcast* e *Assistive Technologies* no título, resumo ou palavras-chave. Após essa primeira análise restaram 7 artigos, sendo que destes apenas 3 abordavam o uso dos *podcasts* como tecnologias assistivas, conforme pode ser observado na Figura 2.

Figura 2: Artigos selecionados para análise.



Fonte: O autor.

Assim, os três artigos serão descritos com maior ênfase a seguir.

3 RESULTADOS

Conforme pode-se observar nos resultados da pesquisa, os *podcasts* têm sido bastante abordados como estratégias de ensino. No entanto, existem poucas publicações referentes ao uso do *podcast* como tecnologia assistiva, o que corrobora com a proposta neste artigo e da necessidade de abordarmos as potencialidades do *podcast* neste contexto.

O *podcast* não foi desenvolvido pensando exatamente em incluir os deficientes visuais, no entanto, é composto de uma estrutura, que oferece a oportunidade de absorver as mesmas informações que as pessoas que enxergam no quesito igualdade durante o processo de ensino e aprendizado. Segundo Camargo Filho e Bica (2008, 42)

A impossibilidade de acesso ou utilização da tecnologia traz prejuízos consideráveis ao indivíduo, limitando sua capacidade produtiva e mesmo sua cidadania”. Ou seja, os ambientes devem ser acessíveis para que todo tipo de indivíduo com qualquer que seja a sua limitação visuais, auditivas, físicas, de fala, cognitivas, de linguagem, de aprendizagem e neurológicas, etc.

Assim, após os critérios de análise, discutiremos os três que abordam o uso do *podcast* como ferramenta inclusiva. Para entendermos a abordagem de cada artigo faremos uma breve descrição de cada um deles.

- **Artigo – 1:** escrito pelo autor *Nicole Hennig* e publicado na revista *Library Technology*, aborda que o uso do *podcast* está passando por um renascimento, sendo utilizado em vários segmentos como educação entre eles no auxílio como tecnologia assistiva para pessoas deficientes, o uso do *podcast* possibilita aos usuários o acessar novos conteúdos ajudando a aumentar a alfabetização digital.
- **Artigo – 2:** de autoria de *Bronwyn Hemsley* e publicado na revista *Augmentative and Alternative Communication*, traz em pauta o estudo sobre Codificação de Áudio Avançado AAC, juntamente com o uso da internet e redes sociais para comunicação entre pessoas com deficiências, desta forma incluindo estas pessoas no mundo digital possibilitando desta forma ter um ganho em sua comunicação.
- **Artigo – 3:** elaborado por *Thomas J. Tobin* e publicado na revista *The Quarterly Review of Distance Education* aborda a adoção dos princípios do *Universal Design for Learning* (UDL) para criar o conteúdo de cursos on-line, os quais permitem aos professores alcançar, não apenas os alunos com deficiência, mas também os alunos que estão cada vez mais usando dispositivos móveis para se conectar e comunicar entre si.

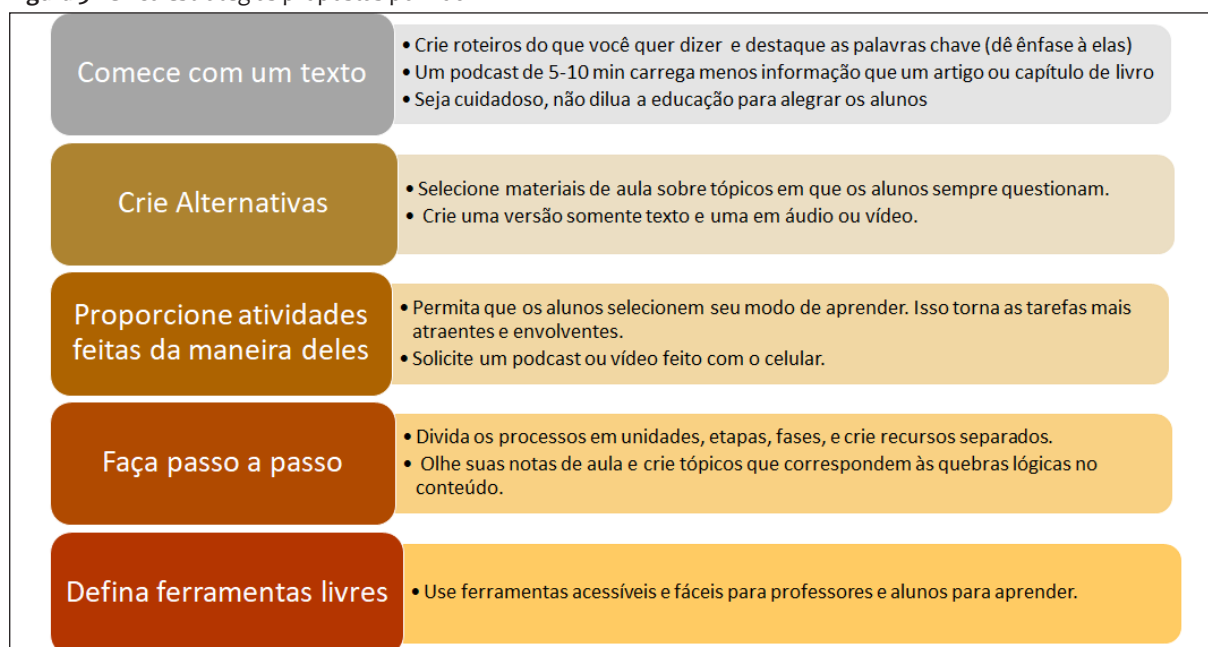
Assim, ao analisarmos os artigos relatados acima, podemos evidenciar que, com o avanço e popularidade da internet e o desenvolvimento da web 3.0, que dá poderes aos usuários para interagirem com a rede, permitindo que os não sejam somente consumidores passivos da

informação, mas que passem a criar conteúdo de forma colaborativa. Com este intuito os *podcasts* surgem com grande potencial de Tecnologia Assistiva na educação, propiciando o auxílio na inclusão de pessoas com necessidades especiais no mundo digital além de prover a mesma maior acesso ao conhecimento.

3.1 VANTAGEM DO USO DO PODCAST COMO TECNOLOGIA ASSISTIVA

Segundo Hennig (2017), algumas escolas têm usado podcasts no formato de “Episódios”, como recurso educacional, obtendo bons resultados. Para a autora, uma das coisas que as pessoas mais apreciam no podcast é a possibilidade de aprender algo ou se divertir quando não é conveniente, ou possível, ler ou assistir vídeos.

Figura 3 - Cinco estratégias propostas por Tobin



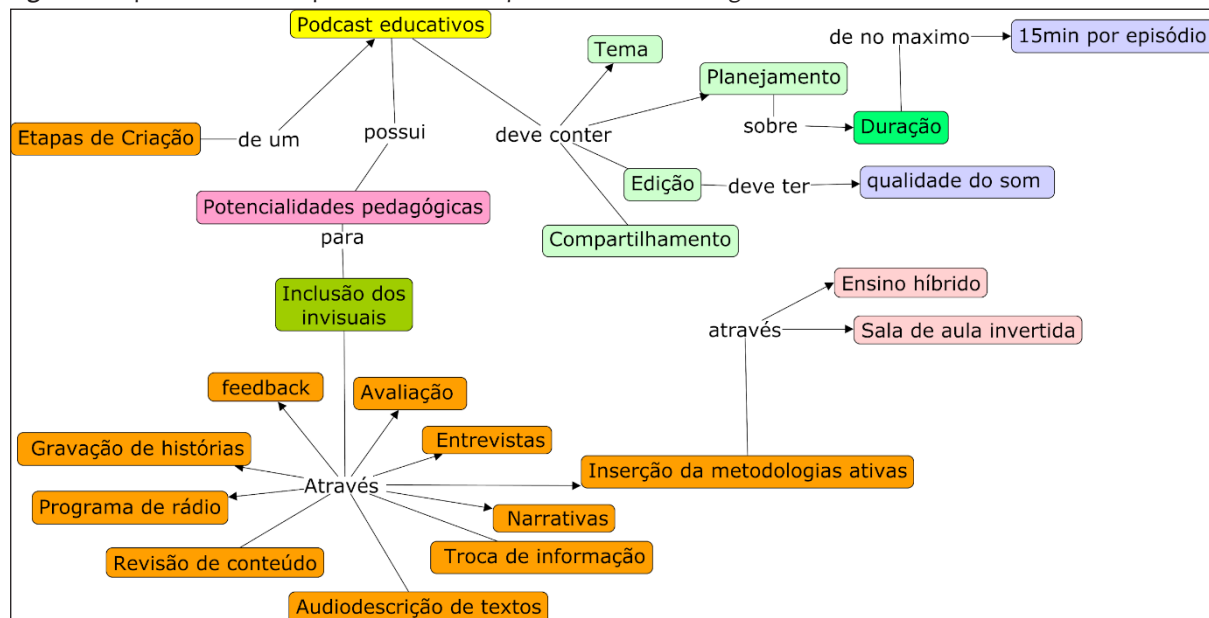
Fonte: Adaptado de Tobin (2014).

Como foi vivenciado nos artigos analisados, o uso do *podcast* como ferramenta assistiva traz inúmeros benefícios no aspecto inclusivo dos deficientes visuais no mundo tecnológico, possibilitando novas possibilidades para construção do conhecimento de forma ativa.

Nesta perspectiva Bottentuit Junior e Coutinho (2007, 2008) apontam que essa ferramenta tecnológica poderá trazer imensos benefícios aos deficientes visuais como alternativa para o ensino e aprendizagem, pois permite que os mesmos possam ter acesso a informações variadas, notícias, entrevistas e até mesmo aulas através de episódios gravados em formato áudio, o que corrobora o descrito por Henning (2017). Segundo os autores o uso desse recurso flexibiliza a aprendizagem a medida que desperta maior interesse do que a leitura em Braille e permite ao estudante aprender no seu próprio ritmo.

O recurso como *podcast* sendo trabalhada como uma tecnologia assistiva em prol dos deficientes visuais, poderá de várias formas ficando a critério do professor utilizar de toda a sua criatividade para utilização deste recurso, que poderá garantir uma maior inclusão dos invisuais. Abaixo elencamos através de um mapa conceitual, algumas estratégias que o professor pode usar para elaboração de suas práticas pedagógicas com o uso do *podcast*.

Figura 2: Mapa conceitual das potencialidades do *podcast* como tecnologia assistiva



Fonte: Elaborado pelo autor.

Como vimos através do mapa conceitual acima o *podcast* poderá ser uma poderosa ferramenta no processo de inclusão dos deficientes visuais, possibilitando uma forma nova na construção do processo de ensino e aprendizado do mesmo, assim como uma forma de inserção no mundo tecnológico. Segundo Batista, Júnior, & Pereira Coutinho (2009) aborda que não há um modelo de ensino ideal nem mesmo uma ferramenta que promete resolver todos os problemas do ensino e da aprendizagem humana, o *podcast* deve ser entendido como mais uma ferramenta que pode ser utilizada em contexto pedagógico, que possui atributos específicos e diferenciais que podem ser combinados com outros métodos e com outras ferramentas em prol da melhoria da aprendizagem.

No entanto podemos ressaltar que o *podcast* é um recurso simples e de fácil criação que não exige grande investimento, mas quando bem produzido os episódios podem repercutir de forma positiva para o crescimento do aluno em seu processo de construção do conhecimento.

Ressaltamos que, despertar o interesse dos alunos pelo processo de aprendizagem, é um dos principais desafios nos dias atuais, visto que os mesmos vivem imersos em um mundo digital, enquanto a maioria de seus professores ainda trabalham num contexto analógico. Assim, o uso de *podcasts* no contexto educacional podem romper com a barreira inicial do processo de aprendizagem que é motivar os alunos a aprender.

3 CONCLUSÕES

A utilização do *podcast* como tecnologia assistiva pode trazer enormes benefícios para a educação de pessoas com necessidades especiais, fazendo com que os mesmos possam ter maior independência, aprendendo de maneira flexível, sem ter horário e espaço pré determinado, tornando o compartilhamento de conteúdo de maneira rápida e fácil. Bem como a possibilidade de trabalhar o conteúdo de maneira ativa, inserindo os alunos a novas metodologias utilizando novos recursos como os *podcasts*.

Os *podcasts* surgem como uma nova forma estudar pois permite ao aluno também ser autor do processo, deixando de ser meramente um receptor de informação, e tornando-se um colaborador ativo do conhecimento.

O uso do *podcast* como tecnologia assistiva abre um leque de oportunidades para os deficientes visuais, pois eles podem obter benefícios em suas rotinas de estudo, o *podcast* é uma grande oportunidade para que se sintam mais incluídos digitalmente, bem como fazer com que os mesmos possam ter acesso às informações de forma mais autônoma.

REFERÊNCIAS

MORAN, José. **Metodologias Ativas e Modelos Híbridos Na Educação**. S. Yaegashi e Outros (orgs). Novas Tecnologias Digitais: Reflexões Sobre Mediação, **Aprendizagem e Desenvolvimento**., Curitiba, v. 1, n. 1, p.23-35, 1 jan. 2017. Disponível em: <<https://moran10.blogspot.com/2018/03/metodologias-ativas-e-modelos-hibridos.html>>. Acesso em: 9 set. 2017.

FREIRE, Eugênio Paccelli. O *podcast* como ferramenta de educação inclusiva para deficientes visuais e auditivos. **Revista Educação Especial**, [s.l.], v. 24, n. 40, p.195-206, 1 jan. 2011. Universidad Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686x>. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2028/2438>>. Acesso em: 9 set. 2019.

BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, Clara. **Podcast: uma Ferramenta Tecnológica para auxílio ao Ensino de Deficientes Visuais**. Comunicação, Espaço Global e Lusofonia, Lisboa, v. 08, n. 1, p.2114-2126, 1 jan. 2009. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9030>>. Acesso em: 9 jan. 2019.

BRASIL. Ata VII – **Comitê de Ajudas Técnicas** – CAT. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR). 2009.

DRIVER, Melissa K. et al. Using Instructional Technology to Improve Preservice Teachers' Knowledge of Phonological Awareness. **Teacher Education And Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children**, [s.l.], v. 37, n. 4, p.309-329, 23 jun. 2014. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/0888406414537902>.

HENNIG, Nicole. A Guide to Some of the Best Podcasts. **Library Technology Reports A**, [s.l.], v. 53, n. 2, p.16-29, 1 jan. 2017. Disponível em: <<https://journals.ala.org/index.php/ltr/article/view/6231/8113>>. Acesso em: 10 set. 2019.

TOBIN, Thomas J.. Increase Online Student Retention with Universal Design for Learning. **The Quarterly Review Of Distance Education**, Scottsdale, v. 15, n. 3, p.13-24, 2014. Disponível em: <<http://www.engl.duq.edu/servus/cv/QRDE.UDL.Article.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2019.

HEMSLEY, Bronwyn et al. A call for innovative social media research in the field of augmentative and alternative communication. **Augmentative And Alternative Communication**, [s.l.], v. 33, n. 1, p.14-22, 2 jan. 2017. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/07434618.2016.1273386>.

ZIPKE, Marcy. Preparing Teachers to Teach with Technology: Examining the Effectiveness of a Course in Educational Technology. **The New Educator**, [s.l.], v. 14, n. 4, p.342-362, 5 dez. 2017. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/1547688x.2017.1401191>. Disponível em:<<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1547688X.2017.1401191?journalCode=utne20>>. Acesso em: 10 set. 2019.

EGRESSOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA – UNOESC

Roseli Ana Fabrin
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
roselifabrin@hotmail.com

Financiamento: Sem financiamento

Resumo: Este trabalho tem por objetivo mapear os egressos do curso de licenciatura em educação especial da UNOESC - SC, realizando uma triagem dos egressos formados e quantos atuam na educação especial, educação básica e superior. O recorte temporal será de 2009 a 2015 por conta das reformas das políticas educacionais na área da educação especial. A metodologia utilizada é a histórica crítica. O resultado da pesquisa será apresentado em novembro de 2019 após aplicação do questionário Encuesta Fácil.

Palavras-chave: Formação. Educação Especial. Egressos.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um recorte da pesquisa que está vinculada à Rede Iberoamericana de Estudo e Pesquisa em Políticas em Educação Superior (Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC e Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP) e tem por objetivo mapear os egressos do curso de licenciatura em educação especial da Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC e posteriormente obter dados e indicadores sobre o perfil destes formados nos campi e unidades da universidade comunitária.

O recorte temporal ocorreu entre 2009 a 2015, período em que a Unoesc ofertou o curso de licenciatura em educação especial nos campi e unidades da região oeste do estado, no modelo comunitário de educação superior. O estudo se apresenta na fase de construção do questionário Encuesta Fácil e após aprovação da coordenação, será aplicado aos egressos;

Inicialmente solicitaremos à Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC a listagem dos egressos do curso em licenciatura em educação especial. Após será enviado o questionário por meio do portal Encuesta Fácil aos egressos já mencionados anteriormente. A coleta dos dados se dará mediante a devolução dos questionários devidamente respondidos pelos mesmos. Tem-se como previsão do fim da coleta para o mês de novembro de 2019.

O intuito da pesquisa é o de compreender a realidade dos egressos no contexto da Unoesc, diante do curso da educação especial, também apurando alguns dados como: números de alunos, cidades e turmas. O foco da pesquisa são os egressos e o seu perfil profissional, por isso contamos a partir dos dados coletados e das análises realizadas, um resultado que demonstre sua inserção

no mercado de trabalho e se continuam inseridos no sistema educacional ou ainda apresentam insucessos obtidos.

2 SOBRE ENCUESTA FÁCIL

É um aplicativo da web para pesquisas on-line, de origem Espanhola (Madri), que pode ser utilizado por estudantes, pesquisadores, professores, instituições de ensino, entre outros. Como exemplos de entidades que utilizam o mesmo em suas pesquisas, podemos citar a Faculdade de Educação da UNICAMP-SP e a Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC-SC.

De acordo com a *Herramienta web de encuestas online nº 1 en España y Latinoamérica*, um dos objetivos do Encuesta Fácil é de facilitar o acesso aos entrevistados e, posteriormente, obter a coleta dos dados instantaneamente. O questionário será disponibilizado em uma plataforma on-line gratuita aos egressos do curso de licenciatura de educação especial da Unoesc (2009 – 2015). Essa ferramenta permite elaborar, de forma rápida e simples, a pesquisa que auxiliará no levantamento de dados e na obtenção das diversas informações.

O questionário será enviado através do aplicativo, para o endereço eletrônico de cada egresso de licenciatura da educação especial, proveniente do banco de dados da Unoesc, e respondido on-line. Além do questionário em si, consta uma apresentação e um termo de consentimento livre e esclarecido. Através deste, faremos a coleta dos dados da pesquisa para posterior análise e estudo das Políticas de Formação do Professor na Educação Especial na Mesorregião Oeste de Santa Catarina.

3 SOBRE ORIGEM DA UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA – UNOESC

A Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), nasceu na cidade de Joaçaba - SC, em 1968. É uma instituição mantida pela Fundação Universidade do Oeste de Santa Catarina (Funoesc), que além da UNOESC, mantém o Hospital Universitário Santa Terezinha e os colégios Expressivo e Superação, todos na cidade de Joaçaba. Meio século de histórias, conquistas, esforços, estudos, pesquisas e muitos trabalhos centrados nas instituições da mesorregião Oeste Catarinense. Fundação Universidade do Oeste de Santa Catarina. FUNOESC 50 anos (2018 p,7).

As Instituições de Ensino Superior (IES) em Santa Catarina tem suas particularidades e características próprias, seguindo o modelo comunitário desde anos 1960.

Na região Oeste do Estado, o modelo comunitário de educação superior instalou-se, inicialmente, por meio de pequenas faculdades, ainda nos anos 1960 e 1970. Mais tarde, já nos anos 1990, expandiu-se por meio de duas universidades, a Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) e a Universidade do Contestado (UnC). Nos anos 2000, a mesorregião foi contemplada com outras duas universidades, a Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) e a Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp). FUNOESC 50 ANOS (2018, p.21)

Em 1972 foi ofertado primeiro curso de pedagogia na cidade de Chapecó e em 1976, em Joaçaba. O curso de pedagogia de Joaçaba, no ano de 1982, era um dos melhores cursos de pedagogia do estado, tendo uma procura de seis candidatos por vaga. Até o ano de 2018 foram formados pela Unoesc um total de 5.471 pedagogos (pp. 29-171). Também no ano de 2009 foi ofertado o curso de educação especial para atender a demanda e as exigências do mundo contemporâneo.

É importante salientar que a Unoesc é uma universidade que atua no Oeste Catarinense há algumas décadas, sendo que no ano de 2018 abrangeu 5 Campi, localizadas nas cidades de Joaçaba, Xanxerê, São Miguel do Oeste, Chapecó e Videira, e 5 Unidades nas cidades de Campos Novos, Capinzal, Maravilha, Pinhalzinho e São José do Cedro.

Como podemos averiguar, a universidade vem formando milhares de profissionais nas mais diversas áreas do conhecimento (UNOESC, 2018), contribuindo na formação dos estudantes em um determinado tempo e espaço, geralmente em uma área específica do conhecimento. Assim vão se redefinindo os perfis profissionais dos estudantes / professores e a sua formação modificando através de simples documentos e decretos que, na verdade, modificam sua profissionalização para então atender as exigências contemporâneas e acompanhar os paradigmas vigentes. Nesta direção, é preciso refletir sobre as Políticas de Formação do Professor na Educação Especial na Mesorregião Oeste de Santa Catarina.

Partindo dessas considerações, a escola e a universidade, segundo a Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (2007, p. 336).

Como lócus da 'formação inicial' dos professores (todos os níveis de ensino) deve atuar de maneira a intensificar sua eficácia no papel de formadora de 'profissionais de ensino', que sejam capazes de exercer influência perante a diversidade na qual seus alunos se apresentam e estão inseridos. Tal formação não pode se 'concluir' no tempo da graduação, mas deve ser processual, continua e integrada com a prática do professor, quando se deve estabelecer um processo de troca e não de hierarquia entre universidades e escola.

Em outras palavras formar o professor é algo que não se extingue, pois o aluno de hoje poderá ser um professor com suas características, ações, para atuar nos diferentes espaços e funções ou ainda imergir no campo da pesquisa para realizar seu ofício. Ser professor é viver contextos, sobrecarregado de fragilidades e inúmeros significados de caráter políticos, econômicos, sociais e educacionais.

4 CONCLUSÕES

Nossa pretensão com este estudo é conhecer a realidade dos egressos da educação especial, por isso esta investigação se faz relevante na área da educação e educação especial, pois exigirá uma reflexão sobre a formação do educador especial, com inúmeros questionamentos como:

Quem são os profissionais formados pela universidade comunitária? Onde estão? Qual o seu perfil? Como está sua situação de trabalho? Com o resultado da pesquisa podemos obter dados e ainda entender as políticas educacionais na formação do docente em educação especial.

Os resultados da pesquisa visam, principalmente, entender a formação dos professores na área da educação especial e conseqüentemente verificar o perfil dos profissionais egressos formados pela Universidade Comunitária situada na mesorregião oeste de Santa Catarina.

REFERÊNCIAS

Fundação Universidade do Oeste de Santa Catarina/Rogério Augusto Bilibio (organizador). **FUNO-ESC 50 anos:** Fundação Universidade do Oeste de Santa Catarina. Joaçaba: Editora Unoesc, 2018.

UNOESC. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022.** Joaçaba: Ed. Unoesc, 2018.

ENSINO DE QUÍMICA PARA SURDOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Karina Zaia Machado Raizer

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

karina.raizer@ifsc.edu.br

Roberta Pasqualli

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

roberta.pasqualli@ifsc.edu.br

Financiamento: Sem financiamento

Resumo: Apresenta indagações acerca das estratégias de ensino utilizadas pelos professores de Química nos Cursos Técnicos Integrados do IFSC para atender o estudante surdo. É uma pesquisa participante aplicada de abordagem qualitativa com uma dimensão exploratória. Resultados parciais apontam que a aprendizagem dos estudantes surdos pode melhorar à medida que lhes forem apresentadas estratégias de ensino e materiais didáticos que possibilitem romper com um processo historicamente consolidado, que se impõem sobre o grupo de minoria linguística.

Palavras-chave: Ensino de Química. Surdos. Educação Profissional e Tecnológica.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Para iniciar a apresentação deste texto, oriundo da proposta de pesquisa do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFET – IFSC) é importante destacar que, de acordo com estudos apresentados por Silva (2011, p. 12), historicamente a compreensão que se tem do surdo é de um sujeito anormal, incompleto, portanto, incapaz de aprender e, por esta perspectiva, consolidam-se condições de subordinação que culturalmente foram se enraizando e contribuindo para que o ouvinte e suas políticas passassem a exercer de forma hegemônica sobre o não ouvinte.

É neste espaço binário que as diferenças são marcadas e predominantemente, a linguagem do não surdo é posta para aqueles que não a compreendem, criando barreiras que por muito tempo isolaram e impediram o sujeito surdo de expressar sua cultura, identidade e linguagem.

Buscando esta discussão, os debates sobre inclusão no âmbito educacional nas últimas décadas trouxeram, e continuam trazendo, avanços e desafios que contribuem para melhorar o processo de ensino e aprendizagem de um grupo que, por muito tempo, foi considerado incapaz de aprender o que a escola ensina.

Entre outros avanços, ficou estabelecido, no ano de 2005, conforme determina o artigo terceiro do Decreto nº 5.626/2005, a obrigatoriedade da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como componente curricular nos cursos de licenciatura por todo o Brasil. Esta conquista, considerada

fundamental, viabilizou aos professores em formação das diversas áreas do conhecimento uma compreensão, mesmo que basilar, sobre a Cultura Surda e a Libras.

Nesta direção, o texto em tela traz as primeiras discussões apresentadas na pesquisa do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT - IFSC) que trata de estratégias de ensino utilizadas pelos professores de Química nos Cursos Técnicos Integrados do IFSC para atender o estudante surdo considerando uma formação integral. Para além de apresentar um estudo empírico sobre as estratégias de ensino de Química para atender o estudante surdo, a dissertação apresenta, também, uma proposta de produto educacional que auxiliará os professores de Química de todo o país com conceitos específicos desta área, em Libras, utilizando a escrita de sinais, o *Signwriting*.

A fim de coletar informações relacionadas às estratégias de ensino que estão sendo utilizadas pelos docentes de química, para atender os estudantes surdos na EPT, nos cursos técnicos integrados ao ensino médio será aplicado um instrumento de pesquisa em forma de questionário para os docentes de Química de 16 (dezesseis) Câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) que ofertam 38 (trinta e oito) Cursos Técnicos Integrados.

Trata-se de uma pesquisa participante aplicada de abordagem qualitativa com uma dimensão exploratória. Para aprofundar este estudo, foi tecido um diálogo com pesquisadores que discutem acerca das abordagens que fundamentam as bases desta pesquisa, com a intenção de apresentar conceitos importantes, que norteiam o desenvolvimento da pesquisa e que são apresentados na sequência.

2 INTERLOCUÇÃO TEÓRICA

Rupturas com a prática e discurso de subordinação surdo/ouvinte, são iniciadas no Brasil, no final do século passado, quando começam a surgir as primeiras reflexões sobre o reconhecimento político da diferença, no meio acadêmico. Na perspectiva de Silva (2011), isso se deu quando alguns educadores surdos e ouvintes passaram a estruturar no meio acadêmico um movimento em oposição ao discurso dominante, discurso este que destinou ao surdo, um espaço historicamente limitado. Em seu livro, intitulado *A Política da Diferença – Educadores Intelectuais Surdos em Perspectiva*, o Professor Vilmar Silva, um dos principais pesquisadores de Educação de Surdos no Brasil e um dos idealizadores do primeiro e único Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Bilíngue Libras/Português, ressalta que a política da diferença, para os sujeitos que estão à margem, não representa apenas uma estratégia de enfrentamento, mas de sobrevivência. Contudo, apesar de defender o discurso da política da diferença, Silva assume, durante a escrita de seu livro, uma postura de que, em determinados momentos, os surdos precisam evidenciar suas diferenças para se contraporem às exclusões a que estão submetidos.

Assim, no início deste século, os debates no campo educacional assumem os discursos da inclusão social, Silva (2006) e, tem-se, então, o começo de um processo que propõe uma escola

que acolha a todos em suas diferenças. Entretanto, há que se observar que os surdos, assim como toda comunidade minoritária que faz parte do universo escolar, embora incluídos no processo, permanecem submissos ao grupo dominante (ouvintes), no que diz respeito a prática pedagógica.

As contribuições de Freire reforçam nosso entendimento sobre a necessária e incessante busca pela prática da libertação pedagógica e, assim, buscamos nas leituras feitas a partir deste educador, conhecer e refletir a sobre a pedagogia humanista e libertadora, que, segundo Freire (2014), constitui-se em dois momentos:

O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de libertação. (Freire, 2014, p. 57).

Se, “[...] passa a ser a pedagogia dos homens em processo de libertação [...]” (grifo nosso), quem são esses homens? Que sujeitos são esses que a partir do entendimento da existência de um tempo e de um espaço de práticas opressoras, modifica-o e compreende-se como parte processual que leve a si e aos outros a libertação?

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação que não chegarão ao acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (Freire, 2014, p. 42).

- Quem mais?
- O professor?
- O professor também!

Ao refletir sobre estes questionamentos, percebemos a possibilidade de transcender a relação oprimido e opressor quando ambos, comprometem-se com uma ação libertadora. No que tange à docência, é adequado ao professor, buscar identificar o que está associado à suas escolhas ao fazer o que faz em sala de aula.

Comprendemos que nos processos que envolvem ensinar e aprender, não cabe, não é permitido, ao professor praticar uma pedagogia opressora que potencializa e amplia diferenças e desigualdades econômicas, sociais e culturais. Acreditamos que ao professor cabe a prática de uma pedagogia oposta a esta que não compreende e não parte da realidade do estudante e que tão pouco lhe dá condições de êxito. Perante esse contexto, buscamos dar mais sentido e concretude ao que estamos nos opondo como prática pedagógica, trazendo para apreciação do leitor, a ilustração a seguir:

Figura 1 – Relação Opressor/Professor e Oprimido/Aluno



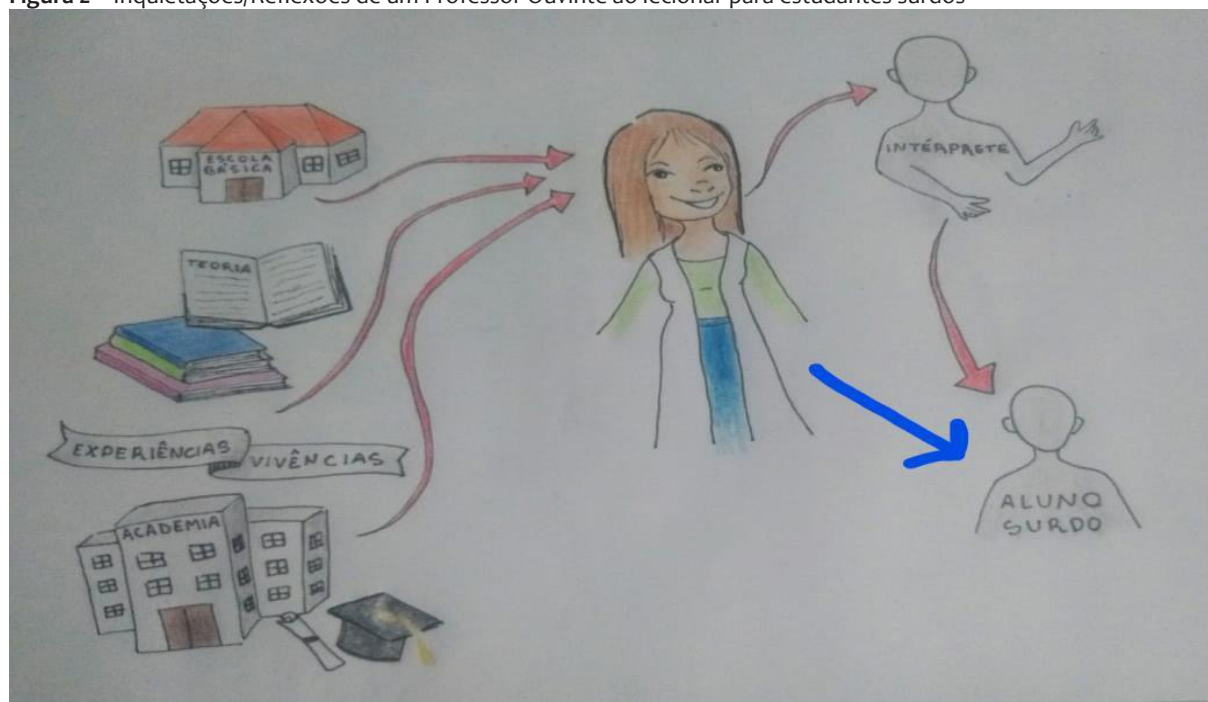
Fonte: Elaborada pela autora (2019).

(Re)aprender a aprender para ensinar Química, neste contexto de múltiplas diferenças (entre elas a linguística) que constitui-se a sala de aula, é maravilhosamente desafiador, sobretudo aos olhos de educadores, que à luz dos ensinamentos deixados por Paulo Freire, percebem que há um conjunto de saberes e exigências que contemplam a prática docente que vão muito além dos saberes específicos de sua formação acadêmica.

De forma mais específica, as abordagens na qual se refere o parágrafo acima, apresentadas por Freire, tratam de exigências do processo de ensinar e aprender que não estão postas de forma concreta e/ou explícita nos projetos pedagógicos de cursos. Todavia, essas exigências quando fundamentam a prática docente, ampliam as possibilidades de sucesso do ensinar e aprender enquanto processos que se complementam. Entre as exigências propostas por Freire, este trabalho de pesquisa e produto educacional, alinham-se fortemente às seguintes: ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, ensinar exige convicção de que a mudança é possível, ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

Neste sentido, na tentativa de ilustrar essas exigências e buscando (res)significá-las elaborou-se um esquema que pode ser observado na imagem abaixo:

Figura 2 – Inquietações/Reflexões de um Professor Ouvinte ao lecionar para estudantes surdos



Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Mediante ao exposto, esta pesquisa, acima de tudo, visa contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de química para surdos por meio do reconhecimento e respeito às diferenças e especificidades deste sujeito. Busca também promover rupturas com espaços e estratégias de ensino que historicamente, em nada contribuíram para a emancipação e empoderamento dos surdos. Isto acontece, segundo Strobel (2009), porque as escolas de surdos têm sido objeto de orientações pedagógicas profundamente equivocadas que não oportunizaram à grande maioria dos surdos a aquisição de sua própria língua, desta forma a imposição da cultura ouvinte se fortalece.

3 REFLEXÕES FINAIS

É importante considerar o papel do professor no processo de rompimento das barreiras que prejudicam a inclusão e formação integral de estudantes surdos e, conseqüentemente, dificultam o processo de aprendizagem. Sabe-se que os processos de formação pelos quais os professores passam devem minimizar a falta de habilidade que estes apresentam em se comunicar em Libras e, ampliar o conhecimento destes acerca da cultura surda e conseqüentemente, auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos.

Como parte da formação humana emancipatória, é necessário que o professor assuma os desafios de uma formação integral que garanta a este estudante uma educação libertadora, capaz de promover a autonomia desse sujeito. Enfim, é necessário acima de tudo professores dispostos a discutir coletivamente sobre estes pressupostos, bem como suscetíveis à inovação e à busca por estratégias mais adequadas à integração do estudante surdo.

A simples permanência do estudante surdo na sala de aula de uma classe comum, não atende a proposta política da inclusão, pois mantê-lo subordinado às práticas tradicionais de ensino, baseadas na oralidade, não contribuem para seu aprendizado.

A língua portuguesa oral e escrita acabam sendo as únicas formas de comunicação utilizada pelos professores durante as aulas, ignorando a identidade linguística do estudante surdo, que tem como primeira língua (L1) a Língua Brasileira de Sinais. Outro agravante bastante presente neste contexto é a triangulação professor-intérprete-estudante, pois tais dificuldades também perpassam o trabalho do intérprete que atua junto com o professor de Química, que devido ao desconhecimento de sinais específicos da disciplina e o elevado grau de dificuldade de tradução e interpretação de conceitos básicos necessários para a introdução ao estudo da Química, prejudica a compreensão do aluno sobre o que está sendo tratado durante a aula.

Acredita-se que a aprendizagem dos sujeitos surdos estudantes de química pode melhorar à medida que lhes forem apresentadas estratégias de ensino e materiais didáticos que possibilitem romper com um processo historicamente consolidado, que se impõem sobre o grupo de minoria linguística.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 2 de Dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 10 Set. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2014.

SILVA, Vilmar. Educação de Surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADRO, Ronice Müller de. (Org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

SILVA, Vilmar. **A política da diferença: educadores intelectuais surdos em perspectivas**. Florianópolis: Publicações do IFSC, 2011.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

FORMAÇÃO DOCENTE E POLÍTICAS PÚBLICAS: A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA

Noeli da Silva Souza Conradi
Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)
noelicon@gmail.com

Valdir Bittencourt Júnior
Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)
bittencourt_adv@terra.com.br

Profa. Dra. Sonia Maria Ribeiro
Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)
soniaproesa@gmail.com

Financiamento: Sem financiamento

Resumo: O artigo discute a formação docente no contexto das políticas públicas de educação inclusiva em diferentes níveis de ensino. Objetivando um olhar na formação dos docentes no Brasil e Chile. O estudo é bibliográfico/qualitativo, utilizando como fonte de dados documentos digitais e pesquisas sobre análise, das políticas de educação inclusiva, sendo apresentada na matriz curricular de cada instituição. O movimento de inclusão da pessoa com deficiência destaca a relevância de refletirmos constantemente e criticamente a formação docente.

Palavras-chave: Formação Docente. Políticas de Inclusão. Estudante com Deficiência.

1 INTRODUÇÃO

O movimento mundial de inclusão do estudante com deficiência e as políticas educacionais inclusivas propõem não apenas um espaço escolar comprometido com a educação de qualidade a toda diversidade humana, mas também, um profissional com conhecimento para atender às especificidades desses estudantes. Nesse sentido, faz-se necessário debater sobre as condições, as estratégias e os recursos para assegurar ao estudante com deficiência um ambiente educacional inclusivo. Todavia, muitas pessoas com deficiências ainda passam invisíveis em nossa sociedade, principalmente quando lançamos o olhar para a inclusão das mesmas no sistema de ensino.

Portanto, é imprescindível refletir sobre a formação docente nos cursos de Pedagogia e Direito, se estes apresentam em seus projetos pedagógicos, as políticas de inclusão, considerando a presença do estudante com deficiência. A pesquisa visa propiciar discussões em torno da formação docente e busca verificar como são contempladas as políticas de educação inclusiva nos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, e Direito da Universidade de São Paulo - USP e Universidade do Atacama no Chile – UDA, tecendo considerações sobre as políticas de

educação inclusiva estabelecidas por estes países, considerando a importância da formação docente e seu trabalho com o estudante com deficiência tanto na educação básica como superior.

Compreendendo a educação como uma ferramenta importante no processo de transformação, reconhecimento do sujeito e suas particularidades, estes aspectos ganham evidência quando nos reportamos ao cuidado para com o estudante com deficiência e o público alvo da educação especial, pelo fato destes necessitarem de uma atenção, não somente das instituições formadoras e escolares, bem como da sociedade como um todo. Diante de tal provocação esse movimento exige novas práticas e conhecimentos a serem adquiridos pelos docentes.

Assim sendo, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de estudo bibliográfico e documental com foco nas políticas de educação inclusiva dos países referenciados e no projeto político pedagógico de cada curso. Para estudo e verificação dos documentos realizou-se uma busca via sites institucionais.

Considerando os desafios que o movimento de inclusão atribui diariamente ao trabalho docente torna-se relevante investir em pesquisas com temáticas centradas na formação docente e a atuação desse profissional na educação inclusiva, compreendendo que no entorno desta temática há que se levar em consideração o contexto social, político, econômico.

2 DESENVOLVIMENTO

Incluir o estudante com deficiência significa torná-lo participante do espaço escolar, da vida social, econômica e política, assegurando o respeito aos seus direitos no âmbito da Sociedade, pelo Estado e Poder Público. Importante reconhecer que a inclusão da pessoa com deficiência envolve também seu reconhecimento como pessoa que apresenta limitações, não sendo essas motivo para serem abstraídos os direitos as quais possuem. Mais que isso, o não exercício de cumprimento destes direitos impactam no desrespeito de um direito basilar e fundante da nossa sociedade, ou seja, Direitos Humanos.

Giabardo e Ribeiro (2017, p.374), salientam que no início dos anos 90, o movimento de inclusão vislumbrava a compreensão de valorização da pessoa com deficiência e de seu papel na sociedade a partir das mobilizações sociais e dos conteúdos divulgados nas declarações elaboradas nos fóruns mundiais, sendo esses utilizados como parâmetros para as políticas educacionais de inclusão, que posteriormente inspiraram reformas nos países signatários, objetivando romper com as desigualdades e a exclusão vivida por muitas pessoas ao longo da história. Assim, nas últimas três décadas, a discussão quanto a educação inclusiva ganhou espaço na América Latina, sendo garantido direito do acesso a educação a pessoa com deficiência nas Constituições dos países que compõem este bloco geopolítico.

Na América Latina, as discussões sobre a educação e a inclusão foram lideradas e atualmente são influenciadas pelos organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), O Banco Mundial (BM) e a Organização

para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE) com participação na definição de metas e propostas educativas. As metas e propostas foram estabelecidas pelo Ministério da Educação de cada país. Assim como diversos países que compõem o grupo geopolítico reconhecido como América latina, Brasil e Chile passaram a desenvolver políticas de inclusão voltadas a diversos segmentos, dentre eles o que tange o estudante com deficiência.

No Brasil, com o advento da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, em seu art. 206, inciso I, o Brasil positivou o direito a igualdade de condições de acesso a permanência na escola, positivando e garantindo no seu art. 1º, incisos II e III, a cidadania e a dignidade da pessoa humana, como direitos fundamentais, assim como estipulou como objetivo dentro dos princípios fundamentais, em seu art. 3º incisos III e IV, a redução da desigualdade social e regional, e a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Em 24 de outubro de 1989 foi promulgada a Lei nº 7853, onde definiu como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, público ou privado.

Em 1996, o Brasil sanciona a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 9394/96, que para Campbell (2016), provocou um pequeno ruído em seu parágrafo 2º do art. 58, conforme segue abaixo:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

...

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular

Para Campbell (2016, P.144), o texto:

[...] provocou confusão, dando a entender que, dependendo da deficiência, o aluno só podia ser atendido em escola especial, mas, na verdade, o texto diz que o atendimento especializado pode ocorrer em classes ou escolas especiais, quando não for possível oferecê-lo na escola comum.

Nesse sentido, a inclusão do estudante com deficiência na educação básica e superior é uma proposta que garante os mesmos direitos a todos, como o acesso ao conhecimento e a permanência dos estudantes no espaço educacional de forma igualitária. Mesmo que a Legislação garanta o direito dos estudantes com deficiência se matricularem nas instituições de ensino regular, muitas vezes as condições com que este processo ocorre não são oferecidas as condições para que os estudantes sejam inseridos e permaneçam com qualidade nas instituições, pois a inclusão não

depende somente da existência da Legislação, como também dos profissionais da educação, como gestores, presentes nas instituições, do currículo da estrutura física dos espaços, das estratégias de ensino, do planejamento, dos procedimentos pedagógicos, do saber fazer do docente em relação a esses estudante com deficiência.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), “(...) o movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”. No documento, a educação inclusiva constitui-se um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos.

Segundo a Lei 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), no:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento. (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, conforme fala Barroco (2019), o Brasil, não pode mais fechar seus olhos, como se habitasse sozinho o planeta, ignorando os países vizinhos também integrantes da América Latina.

No Chile, segundo Althausen e Guarjardo (2016, p.6), as políticas públicas estão baseadas em normas. A convenção de direito da pessoa com deficiência, obriga a garantir que as pessoas com deficiência tenham acesso efetivo a programas gerais e orientações técnicas e vocacional. O Chile ratificou essa convenção no ano de 2008, tomando para si, a obrigação de sancionar leis e medidas administrativas adequadas nos casos necessários.

Entre essas normas, também foram sancionadas a lei nº 19.284/94, o decreto 01/98 objetivando cristalizar a legislação de 1994, a publicação da lei nº 20.370 em 2009, porém, foi com o advento da lei nº 20.422 de 2010, que o país estabeleceu um conjunto de normas sobre a igualdade de oportunidades e inclusão social das pessoas com deficiência. Foi por meio desta lei que foi criado o SENADIS - Serviço Nacional da Deficiência. O SENADIS, é um serviço público e descentralizado, porém, se relaciona com o presidente da república por intermedio do ministério do desenvolvimento social e família.

Nesse sentido, o direito a inclusão do estudante com deficiência na educação básica e superior é uma proposta que garante aos mesmos direitos de acesso, permanência e conclusão nas instituições de ensino, de forma equitativa. Porém, a Legislação garante que as instituições de ensino recebam e matriculem todos os estudantes que a buscam, entretanto, nem sempre são propiciadas condições para que os estudantes sejam inseridos, permaneçam e concluam com qualidade, pois a inclusão daqueles com deficiência não depende somente da legislação, mas

também dos profissionais da educação presentes nas instituições, do currículo, da estrutura física, do planejamento, dos procedimentos pedagógicos, do saber fazer do docente em relação a esses estudante com deficiência.

3 CONCLUSÕES

Percebemos que o processo de inclusão é moroso, pois muitos Docentes apresentam concepções equivocadas a respeito dos estudantes com deficiência, considerando-os como incapazes, ignorando o reconhecimento as diversidades e autonomia do ser educando, a fim de propiciar condições para se modificar as atitudes frente ao processo de inclusão desses estudantes.

É indiscutível a relevância das pesquisas relacionadas à educação, e principalmente a educação inclusiva, assim, esta pesquisa vem compor o quadro de estudos relacionados a efetiva aplicabilidade das políticas públicas e a formação do docente, sendo esse, um ator imprescindível no processo de inclusão de pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino. Na perspectiva da educação inclusiva, muitos são ainda os desafios a serem enfrentados para a construção de uma sociedade equitativa e justa para todos.

A educação inclusiva no Brasil está garantida e amparada na Constituição e legislações infra-constitucionais, e no Chile amparada nas legislações nacionais e internacionais, porém estas não impedem que ainda ocorra na prática discriminação e a negação do acesso ao ensino, desrespeitando o direito fundamental de todo cidadão, ou seja, o direito a dignidade e inclusão social.

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das Políticas Educacionais** - Transformações e Desafios. Petropolis/São Paulo: Vozes, 2016.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Revoga as resoluções do Conselho Nacional de Saúde n. 196/96, 303/2000 e 404/2008 e aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 dez. 2012. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 10/09/2019.

BRASIL. **Constituição Federal 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 10/09/2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Resolução CNE/CP Nº1, de 15 de maio de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 15/08/2019.

BRASIL. Ministerio de Educación. **Política Nacional de Educación Especial**. Santiago:MINIEDUC, 2005. <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/POLITICAEDUCESP.pdf>. Acesso em 12 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/ SEESP, 2008. Ministério da Educação/ Gabinete do ministro. **Aviso Circular nº 277**. Brasília: MEC/GM, 1996. Disponível em [http://portal Mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf](http://portal.Mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf). Acesso em: 24 abril, 2019.

CAMPBELL, Selma Inês. **Múltiplas Faces da Inclusão**. Rio de Janeiro/RJ: Wak Editora, 2016.

CHILE. Ministerio de Educación. **Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial - informe de la comisión de expertos**. Santiago: MINIEDUC, 2004. Disponível http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151157200.Doc_Nueva_perspectiva_vision_Ed_Especial.pdf. Acesso em 12 jun. 2019.

CHILE. Ministerio da Educacao do Chile. **Propuestas para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo em Chile: Un aporte desde la educación especial [Documento de trabajo]**, Santiago: Mineduc. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/INFORMEFINALMESATECNICAE-DESPECIAL.pdf>. Acesso em 12 jun. 2019.

ERRANDONEA, Margarita Althausen. GUAJARDO, **Dante Contreras**. Participación de Personas en Situación de Discapacidad en el Sistema de Educación Superior Chileno. Disponível em <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/144317/Errandonea%20Althausen%20Margarita.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12/09/2019.

FRANCO, Maria Laura. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2019 .

GIABARDO, Cássio de Souza. RIBEIRO, Sonia Maria. **As Produções Científicas sobre o Professor com Deficiência**. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/22124/pdf> Acesso em 17/07/2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2017. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 10/09/2019.

MENEZES, Maria Aparecida. **Formação de Professores de estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino regular.** 2008, 250p. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de PósGraduação em Educação (Currículo), São Paulo. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/tform_prof_estudantes_neces_esp.pdf>. Acesso em: 10 mai, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em Educação Especial.** Genebra, 1994. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/UNESCO-Organiza%C3%A7%C3%A3o-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-paraaEduca%C3%A7%C3%A3o-Ci%C3%Aancia-e-Cultura/declaracao-de-salamancasobreprincipios-politica-e-pratica-em-educacao-especial.html>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial de Educação para Todos (1990)** – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: CORDE/UNESCO, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em Educação Especial.** Genebra, 1994. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/UNESCO-Organiza%C3%A7%C3%A3o-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-paraaEduca%C3%A7%C3%A3o-Ci%C3%Aancia-e-Cultura/declaracao-de-salamancasobreprincipios-politica-e-pratica-em-educacao-especial.html>>. Acesso em 10/09/2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial de Educação para Todos (1990)** – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: CORDE/UNESCO, 1990.

Portal INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educação Especial.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32044-censo-da-educacao-superior> Acesso em 10/09/2019.

Portal MEC – Ministério da Educação – **Educação Especial.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/legislacao> - Acesso em 10/09/2019.

Portal MEC – Ministério da Educação – **Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/legislacao> - Acesso em 10/09/2019.

ZAMBRANO, Bárbara Valenzuela. **A Inserção de Estudantes com Deficiência no Ensino Superior do Chile, Factores que a Favorecem e Barreiras para o seu Acesso e Permanência.** Disponível em <https://hera.ugr.es/tesisugr/26357082.pdf> Acesso em 01/05/2019.

SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA: DIÁLOGOS SOBRE A DIVERSIDADE SOCIAL E CULTURAL NA EDUCAÇÃO

Thais Esteves Ramos Fontana

Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)

thaisrfontana@gmail.com

Rose Cristina Possato

Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)

rosecriso208@gmail.com

Geraldo Augusto Locks

Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)

geraldolocks@gmail.com

Financiamento: Sem financiamento

Resumo: O objetivo deste trabalho é conhecer o entendimento dos professores acerca dos saberes necessários à prática pedagógica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada numa Escola de Formação Profissional. Trazemos as perspectivas de autores como: Arruda (2012), Morin (2001), Tardif (2002) entre outros. Como resultado, ressalta-se a importância de se compreender saberes relacionados às práticas pedagógicas voltadas às diversidades sociais e culturais em sala de aula.

Palavras-chave: Saberes necessários. Prática Pedagógica. Diversidade.

1 INTRODUÇÃO

A prática pedagógica vista como tradicional, tem o professor como o centro das atenções, protagonista e transmissor de conhecimentos, sendo ele o responsável por moldar o comportamento dos estudantes de maneira autoritária e ditatorial, através da sua verdade universal, acumulada ao longo dos anos, e restando ao estudante o papel secundário, sem voz, nem vez.

Entretanto, o avanço da pesquisa em Educação abre espaço para a discussão de novos modelos pedagógicos, ainda que, por vezes essa renovação pareça distante da maioria das salas de aula. Tal mudança, torna necessária, primeiramente, a percepção do ser humano em sua complexidade, em sua totalidade e não em partes porque um sistema vivo estabelece relações e influências mútuas.

Este artigo apresenta o resultado de uma pesquisa que teve como objetivo geral conhecer o entendimento dos professores acerca dos saberes necessários à prática pedagógica, e como objetivos específicos revisar as teorias atuais relativas aos saberes necessários à prática pedagógica diante das diversidades, compreender o entendimento dos professores acerca dos saberes necessários e destacar as dificuldades encontradas na condução do processo de construção destes saberes diante da diversidade.

Os procedimentos metodológicos adotados foram pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa, utilizando como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada

dividida em dois blocos, realizada com dois professores, sendo utilizado como critério de escolha, o professor em exercício há mais tempo (P1) e outro, com menor tempo de atuação (P2), numa Instituição Pública Federal de Ensino Profissional..

2 O CONHECIMENTO PERTINENTE À DIVERSIDADE NA ESCOLA

Inicialmente foi tratado quanto ao conhecimento dos professores em relação à realidade social dos estudantes. Em algumas palavras P2 apresentou sua percepção apontando sobre a importância de encontrar um equilíbrio, mas percebendo as limitações de cada estudante, P1 por sua vez, mostrou um olhar mais aprofundado, percebendo o “aluno” não só na dimensão da sala de aula, mas abrangendo-o em sua complexidade, como ser humano em sociedade. Assim respondeu:

[...] claro que a realidade social não é só financeira, é a convivência familiar, mas aquelas apresentações que ela (assistente social) fazia no início do semestre, aquilo lá, dava mais ou menos para a gente ter uma noção, de quem são nossos alunos e que a maioria tem problemas (P1, 2018).

Para Morin (2002, p. 100), “a compreensão não desculpa nem acusa [...]”. “*Se soubermos compreender antes de condenar, estaremos no caminho da humanização das relações humanas*”. (MORIN, 2002, p. 100). Da mesma forma que “a compreensão do outro requer a consciência da complexidade humana”. (MORIN, 2002, p. 101).

A compreensão e ajuda ao outro não se dá somente na relação professor e estudante, estas posturas são estimuladas para que fortaleçam as relações interpessoais por meio da troca de conhecimento e no auxílio ao colega que necessita de mais ajuda para realizar as atividades propostas em sala de aula. Para P2 é importante que todos tenham uma aprendizagem homogênea e seu papel é de identificar possíveis falhas e suprir com o estímulo dos pares.

Segundo Tardif (2002, p. 118), “o ensino é uma atividade humana, um trabalho interativo, ou seja, um trabalho baseado em interações entre pessoas”. O depoimento do professor acima ressalta essa dificuldade, mas também mostra seu compromisso e atenção na busca de um atendimento mais equitativo.

Tratando-se sobre os saberes necessários para suas práticas docentes no desempenho de suas atividades, P1 fala da proximidade com seus “alunos”, e de sua sensibilidade para perceber e respeitar os momentos em que seus “alunos” não estão conseguindo acompanhar as atividades propostas, mostrando-se disponível e flexível para retomar conteúdos e rediscutir até que todos estejam no mesmo patamar.

Para Tardif, “Concretamente, ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização” (TARDIF, 2002, p.118). Sendo assim, a compreensão do professor P1 se associa à do autor acima mencionado por dar destaque aos retornos, às interações e conversações.

De maneira mais direta, P2 elenca a cultura e as necessidades individuais como fatores que a levam a pensar sua prática pedagógica. [...] aí vem à cultura e vem à questão de necessidades, a educação sempre faz a gente pensar e pensar [...] e quase não consegue sair do chão. (P2, 2018).

Tardif afirma que o ensino “[...] se manifesta concretamente no âmbito de interações humanas e traz consigo, inevitavelmente, a marca das relações humanas que a constituem” (TARDIF, 2002, p. 118), em outras palavras podemos dizer que o estudante carrega para a sala de aula sua cultura, crenças, valores, que o definem como sujeito complexo e único.

Na mesma oportunidade foi solicitado que os professores falassem sobre as maiores dificuldades e facilidades encontradas na articulação teoria e prática, tendo em vista a particularidade de cada aluno e as diferenças encontradas em sala de aula. A importância da articulação teoria e prática foi estampada por P1em sua fala. Assim Tardif destaca que “a tarefa do professor consiste, grosso modo, em transformar a matéria que ensina para que os alunos possam compreendê-la e assimilá-la” (TARDIF, 2002, p. 119 – grifos do autor).

Ao mesmo tempo, que P1, apresenta suas estratégias para a articulação do conteúdo proposto, respeitando as necessidades de cada um, também fala de sua experiência e formação acadêmica, expressando que as dificuldades encontradas na prática são advindas de uma formação fragmentada, não possibilitando ao aluno pensar, fazendo de maneira direta uma crítica ao sistema imposto a maioria.

Gerhard e Rocha Filho (2012, p. 127) destaca “a fragmentação do conhecimento científico a ser ensinado manifesta-se na separação das disciplinas na escola, e tem sido danosa para a educação”. Assim, os conteúdos por vezes apresentam-se desconexos, e o resultado “é a perda de sentido, que se manifesta nos alunos como repúdio a determinadas disciplinas, demonstrando que eles não conseguem perceber as semelhanças e relações entre as diferentes áreas do conhecimento”. (GERHARD & ROCHA FILHO, 2012, p. 128).

Já para P2 as maiores dificuldades são as opiniões divergentes, mas salienta que consegue manter uma discussão saudável, prevalecendo o respeito entre os colegas e professor:

[...] então acho que qualquer discussão que a gente faça seja uma teoria cada um tem uma opinião diferente um do outro que eles consigam conversar sem discutir é fazer uma discussão sem brigar [...] você saber lidar e eles saberem respeitar a opinião um do outro [...] (P2, 2018).

Colocações que remetem às ideias de Morin (2002, p. 55), quando este fala sobre Ensinar a Condição Humana - Unitas Multiplex: Unidade e diversidade humana; “É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno”. Como destaca P2, o professor deve guiar uma discussão que garanta o respeito ao outro, que é diferente, múltiplo e único.

3 COMPREENSÃO HUMANA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE SOLIDARIEDADE

Ao se abordar sobre as práticas pedagógicas utilizadas com os estudantes do “Curso Subsequente” que trabalham, as entrevistadas demonstram, a necessidade de associar a estas práticas os trabalhos em equipe, pois favorece a troca de conhecimentos além da reciprocidade humana.

Nos grupos formados com objetivos educacionais, a interação deverá estar sempre provocando uma influência recíproca entre os participantes do processo de ensino, o que me permite afirmar que os alunos não aprenderão apenas com o professor, mas também através da troca de conhecimentos, sentimentos e emoções dos outros alunos. (VEIGA, 2000, p.105).

Percebemos a preocupação das entrevistadas em proporcionar a interação e a troca de saberes entre os integrantes da turma, além de terem a inquietação de proporcionarem uma aprendizagem além do paradigma tradicional da transmissão de conhecimento. Podemos apontar ainda que estas professoras são mediadoras de emoções, o que é, pontualmente, evidenciado na resposta de P2 ao deixar claro a necessidade dos estudantes interagirem, independente de afinidades, e que para isso, a mediação do professor é essencial.

Sendo assim, chamam a atenção para a mediação de emoções que segundo Arruda (2012, p. 292) “[...] é o processo pelo qual a relação entre dois polos, de algum modo, separados se torna possível através de um agente de intermediação”. Desafio diário a ser assumido em sala de aula.

Posteriormente, tratamos sobre a questão das diversidades culturais, étnicas, e de crenças encontradas em sala de aula, de que forma são trabalhadas, pois “A escola possui a vantagem de ser uma das instituições sociais em que é possível o encontro das diferentes presenças. Ela é também um espaço sócio cultural marcado por símbolos, rituais, crenças, culturas e valores diversos” (SILVA, 2015, p. 15).

Neste sentido, P2 afirmou:

[...] o ideal que a gente tem que mostrar que tem que haver respeito dentro da sala de aula[...]se posicionando a favor ou contra você tá dando adendo pra eles se manifestarem também [...]acho que respeito é a palavra-chave, respeito uns aos outros. (P2, 2018).

E P1 respondeu:

Eu trabalho indiretamente[...]tentando fazer com que os alunos se sintam iguais[...]não é fácil, porque aqui nós temos uma diversidade muito grande, [...]e você precisa fazer que nenhum se sinta menos porque somos todos iguais. [...] (P1, 2018).

A professora P2 mostra que enfatiza o respeito ao próximo, independentemente de qualquer diferença encontrada e ainda reflete sobre o fato de sua prática não incentivar o favorecimento ou não de qualquer discussão sobre essas questões.

O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors, menciona sobre a necessidade do respeito pelas diversidades. “A exigência de uma solidariedade em escala mundial supõe, por outro lado, que todos ultrapassem a tendência de se fecharem sobre si mesmos, de modo a abrir-se à compreensão dos outros, baseada no respeito pela diversidade” (DELORS *et al.*, 1998, p. 47).

A resposta da entrevistada P1 salienta a importância de trabalhar a questão humana, a grande relevância da igualdade nas relações, mesmo não sendo uma tarefa fácil diante das grandes diversidades que ela encontra.

Confrontada com a crise das relações sociais, a educação necessita assumir a difícil tarefa que consiste em fazer da diversidade um fator positivo de compreensão mútua entre indivíduos e grupos humanos. (DELORS *et al.*, 1998, p. 52).

Em relação a interação interpessoal dos estudantes em sala de aula frente às diversidades culturais, étnicas, gênero e de crenças. Ambas professoras não percebem problemas na interação dos estudantes sobre essa questão, e o respeito à condição humana novamente está presente em suas falas.

Pudemos contextualizar as respostas dessa questão, a partir dos Sete Saberes de Morin (2000), trazendo o saber de ensinar a condição humana apresentada como fundamental nas práticas do ensino, tornando o reconhecimento da humanidade do indivíduo e a união entre eles essenciais ao seu desenvolvimento.

Assim, torna-se explícito a importância, na pessoa do professor, de contribuir com práticas que orientem seus estudantes para a interação humana, a fim de alcançarem um efetivo desenvolvimento de sua aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos durante a entrevista que P1 possui maior desenvoltura ao apresentar suas ideias, demonstrando que sua maior experiência da prática pedagógica, contribuiu para um pensamento mais articulado e uma melhor compreensão das perguntas. Contudo, independentemente do tempo de experiência na instituição, ambas professoras apresentam atitude de respeito para com a diversidade encontrada em sala de aula e apresentam estratégias diferentes, mas não menos eficientes para atingir o objetivo da construção do conhecimento, seja na unidade, diversidade ou coletividade, na relação discente-docente e nas relações interpessoais entre os alunos.

A importância dessa pesquisa esteve em permitir a reflexão sobre os saberes necessários às práticas pedagógicas que consideram as diversidades sociais e culturais em sala de aula, a fim da formação de cidadãos humanizados e capazes de interação solidária com o próximo, pois o

professor assume cotidianamente o desafio de uma mediação capaz de permitir diálogos sobre a diversidade social e cultural de maneira ampla e complexa.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Marina P. (RE) Significando a mediação social: um mediador de emoções. **ETD – Educ. temat. digit.**, Campinas, v.14, n.2, p. 290-303, jul./dez. 2012.

DELORS, J. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

GERHARD, A. C., ROCHA FILHO, J. B. A fragmentação dos saberes na educação científica escolar na percepção de professores de uma escola de ensino médio. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.17, n.1, p. 125-145, mar./ago. 2012.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya (Trad). 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Vanja M. B. A Diversidade em Sala de Aula: Um Desafio Sempre Atual. 2015. 34f. Monografia (Licenciatura em Letras/Português). Universidade Aberta do Brasil/Universidade de Burity. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/17084/1/2015_VanjaMaraBarbosaDaSilva_tcc.pdf> Acesso em: 06 set. 2019.

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

VEIGA, Ilma P. A. O seminário como técnica de ensino socializado. In: VEIGA, I.P. A. (org). **Técnicas de ensino: Por que não?** Campinas: Papirus. 2000.

A EXTENSÃO NO ENSINO DE MATEMÁTICA FINANCEIRA

Leandro Hupalo

Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)

leandrohupalo.lh@gmail.com

Financiamento: UNIARP

Resumo: Este relato apresenta uma experiência pedagógica de um Projeto Integrador em Educação Financeira no curso superior de Administração. A atividade proposta foi aplicada para estudantes do Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA de Caçador no primeiro semestre de 2019. Os acadêmicos apresentaram um ciclo de palestras sobre temas relacionados à endividamento, inadimplência, impostos e aplicações financeiras mediante uma linguagem simples e com informações relevantes as quais estão inseridas no cotidiano da sociedade em geral.

Palavras-chave: Extensão. Matemática Financeira. Educação Financeira. Ensino Superior.

1 INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, é imprescindível que os indivíduos dominem um vasto conjunto de propriedades formais que proporcione uma compreensão lógica e sem falhas das forças que interferem o ambiente e as suas relações com os demais. Conforme Savoia, Sato e Santana (2007), o domínio de parte dessas propriedades é adquirido por meio da Educação Financeira, entendida como um processo de transmissão de conhecimento que permite o desenvolvimento de habilidades nos indivíduos, para que eles possam tomar decisões fundamentadas e seguras, melhorando o gerenciamento de suas finanças pessoais. Ao aprimorar tais capacidades, os indivíduos tornam-se mais integrados à sociedade e mais atuantes no âmbito financeiro, ampliando o seu bem-estar.

Infelizmente, no Brasil, segundo Frankenberg (1999), pouca ou nenhuma educação financeira é transmitida; muitos anos de inflação, desinformação e erros cometidos por governos passados resultaram em conceitos financeiros errôneos, absorvidos sem contestação e de forma passiva pela população. As iniciativas quanto à prática da educação financeira nas escolas brasileiras são escassas, quase inexistentes.

Uma possibilidade factível para a mudança do cenário apresentado consiste na ampla conscientização da população, sobretudo dos estudantes da educação básica, quanto à importância de uma administração financeira racional e controlada. Com esse propósito, este relato intenciona apresentar uma experiência pedagógica baseada na execução de uma atividade de extensão pautada no tema educação financeira. A atividade foi desenvolvida pelos acadêmicos e docentes da 3ª fase do curso de Administração através do Projeto Integrador Educação Financeira, nas disciplinas de Organização, Sistemas e Métodos, Legislação Tributária, Gestão e Análise de Custos, Gestão de Pessoas II e Matemática Financeira, da Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) Campus

Caçador no primeiro semestre de 2019 e aplicada aos estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio do Centro de Educação Jovens e Adultos – CEJA de Caçador.

2 DESENVOLVIMENTO

O tema educação financeira não é novidade na sociedade, pois há muito tempo percebe-se a preocupação, em vários aspectos, com gastos desnecessários e consequências financeiras desagradáveis resultantes de práticas econômicas instintivas. Percebe-se, por exemplo, que a intenção de poupar já era desígnio de preocupação de Aristóteles ao afirmar que

a pessoa que tende para o excesso e é vulgar excede-se, como já dissemos, por gastar além do que seria razoável. Agindo assim, ela gasta demais e demonstra um exibicionismo de mau gosto em ocasiões pouco importantes [...]. E tudo isso ela faz não por motivo nobilitante, mas para exibir sua riqueza, e por pensar que é admirada em consequência dessa maneira de agir; ademais, onde deve gastar muito ela gasta pouco, e onde deve gastar pouco gasta muito” (ARISTÓTELES, 1996, p. 180 apud SILVA, 2012, p. 8).

Faveri, Kroetz e Valentim (2013) observam que o desenvolvimento da economia, o surgimento de demanda por produtos cada vez mais diferenciados e a busca pela resolução de problemas oriundos da má gestão dos recursos financeiros impulsionaram o aprofundamento das discussões sobre educação financeira. Araújo e Souza (2012) afirmam que, a partir de estudos da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, o fácil acesso ao crédito, às novas tecnologias para acesso e comercialização, o aumento da expectativa de vida da população e as recentes reformas nos sistemas previdenciários, as quais gradativamente transferem aos cidadãos a responsabilidade de sua aposentadoria, também são fatores que demonstram a importância da educação financeira.

No que tange à concepção de educação financeira pode-se afirmar que não há um conceito homogêneo entre os autores e pesquisadores do assunto. Segundo Peter e Palmeira (2013), a educação financeira abrange a capacidade de leitura e aplicabilidade de ferramentas de matemática básica para fazer escolhas financeiras sensatas. Teixeira et al. (2010, p. 27) considera a educação financeira como “a arte de aplicar os princípios e conceitos de finanças em auxílio à tomada de decisões financeiras pessoais”. Segundo Modernell (2010), a educação financeira é um conjunto de orientações e esclarecimentos sobre posturas e atitudes adequadas no planejamento e no uso de recursos financeiros pessoais.

A partir dos conceitos apresentados sobre a educação financeira evidencia-se que estes são intrínsecos ao tema e sua relevância para a sociedade é incontestável, bem como é imprescindível que a alfabetização financeira seja amplamente difundida. Desta forma, considerando que a formação humana acontece também nos bancos escolares, certamente a escola caracteriza-se como um espaço privilegiado na tarefa de oportunizar o conhecimento sobre os mais diversos conteúdos relevantes para a vida em sociedade, e dentre eles, os assuntos concernentes à educação financeira.

Carvalho (2010) apud Theodoro, Gindro e Colenci Junior (2010) também defendem que a escola é o lugar ideal para a implantação de uma nova cultura financeira. Contudo, é impossível delegar a função da educação financeira para a escola sem que essa receba apoio para o desenvolvimento de tal tarefa. Cabe, então, ponderar sobre o papel da universidade, mediante projetos de extensão, e sua responsabilidade em promover e fomentar o desenvolvimento local e regional, aproximando a comunidade acadêmica da solução dos problemas que assolam a sociedade.

A disciplina de Matemática Financeira no curso de Administração é constituída de conteúdos matemáticos básicos, tais como: porcentagem, juros simples e compostos, equivalência de taxas, descontos e rendas com o objetivo de apresentar aos acadêmicos conceitos e linguagem financeira que, na sequência do curso, são retomados e aprofundados de forma específica em outras disciplinas. No entanto, como a Matemática Financeira está inserida num contexto de extrema relevância para a sociedade: o dinheiro – sua origem e destino –, certamente é um fator que provoca nos acadêmicos indagações e reflexões que ultrapassam as barreiras da ementa da disciplina.

A partir do interesse demonstrado pela turma quanto ao tema educação financeira, os acadêmicos foram instigados a pesquisarem sobre o tema, mais especificamente sobre endividamento e inadimplência, previdência social e previdência privada, manual de boas práticas financeiras, elaboração de planilha de gastos familiares, impostos e tributos, poupança e aplicações financeiras. Os acadêmicos reuniram-se em grupos foram orientados pelos docentes das disciplinas de Organização, Sistemas e Métodos, Legislação Tributária, Gestão e Análise de Custos, Gestão de Pessoas II e Matemática Financeira, a partir dos temas escolhidos, entre os meses de março e maio de 2019.

Após a etapa da pesquisa os acadêmicos realizaram um seminário, em junho de 2019, com a participação dos acadêmicos de Administração e Ciências Contábeis no Campus Caçador, promovendo reflexões relevantes sobre os temas abordados. Nesta etapa os acadêmicos foram avaliados pelos docentes dos cursos de Administração e Ciências Contábeis a partir de critérios pré-definidos, tais como: oralidade, postura, estética da apresentação e qualidade da pesquisa. Finalizada a etapa do seminário, os acadêmicos receberam dos docentes orientadores e avaliadores orientações e sugestões de melhoria na apresentação dos temas abordados para a execução da atividade de extensão no CEJA de Caçador.

A etapa final do Projeto Integrador sobre Educação Financeira foi a realização de uma atividade de extensão universitária, no mês de julho de 2019, através de um ciclo de palestras e oficinas para os alunos do CEJA de Caçador, atendendo aproximadamente 200 alunos desde as turmas de alfabetização até o Ensino Médio. Na oportunidade, cada grupo promoveu uma interação com os alunos daquela instituição de ensino, abordando de maneira clara e didática os temas abordados no seminário e realizando algumas oficinas temáticas, tais como: planilha de orçamento familiar, previdência social e impostos.

A delimitação do público atendido pela atividade de extensão considerou a maturidade financeira intrínseca aos estudantes desta modalidade, visto que a maioria absoluta possui atividade

laboral remunerada e colabora significativamente com a manutenção da renda familiar. Tal fator apresentou-se como preponderante no êxito da atividade de extensão, atribuindo significado aos conhecimentos abordados nas palestras e oficinas a partir de situações rotineiras dos alunos do CEJA Caçador.

3 CONCLUSÕES

O presente texto abordou a realização de uma atividade de extensão sobre Educação Financeira direcionada à comunidade local, mais especificamente para estudantes do CEJA de Caçador. A relevância desta experiência pedagógica justifica-se pelo fato de que o tema abordado, embora de extrema importância a qualquer cidadão, não contempla toda a sociedade de forma fidedigna, nem mesmo no âmbito da educação básica.

Outro fator que corroborou com o resultado satisfatório da atividade desenvolvida foi a disponibilidade e a reciprocidade da turma em aceitar o desafio, ultrapassando os limites da aula tradicional e agregando valor e significado aos conteúdos estudados cotidianamente em sala de aula. Durante o processo de preparação e execução das palestras foi possível identificar o trabalho em equipe, a autonomia e a motivação constante dos acadêmicos. Destaca-se ainda a acolhedora recepção da equipe gestora e dos professores do CEJA de Caçador desde a solicitação da realização da atividade de extensão naquela escola até a organização das turmas e do ambiente escolar para a execução das palestras e oficinas.

Em tempo, cabe ressaltar também a relevância do Projeto Integrador relatado neste trabalho em relação à aproximação da universidade à comunidade local no cumprimento de seu papel social, extrapolando os limites da pesquisa e do ensino e possibilitando o desenvolvimento da população que não está inserida no meio acadêmico.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Fábio de Almeida Lopes; SOUZA, Marcos Aguerri Pimenta de. **Educação financeira para um Brasil sustentável: evidências da necessidade de atuação do Banco Central do Brasil em educação financeira para o cumprimento de sua missão.** Trabalhos para Discussão – Banco Central do Brasil, Brasília, n. 280, p. 1-53, jun. 2012.

FAVERI, Dinorá Baldo de; KROETZ, Marinei; VALENTIM, Ilda. **Educação financeira para crianças.** 2013. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:DQkl_Grt-4c-J:www.aedb.br/seget/artigos12/64316569.pdf+&cd=5&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 15 mai. 2017.

FRANKENBERG, Louis. **Seu futuro financeiro: você é o maior responsável.** Gulf Professional Publishing, 1999.

MODERNELL, Álvaro Semeando educação financeira. In: **Seminário Coremec: Aeducação Financeira na Escola**. 2010. Disponível em: <https://www2.mp.pa.gov.br/sistemas/gcsubsites/upload/39/05_Semeando_Educacao_Financeira.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2017.

PETER, Luciani Dallmann; PALMEIRA, Eduardo Mauch. Estudo sobre a inclusão financeira como disciplina escolar a partir das séries iniciais. Atlante. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, Málaga/Espanha, v. 6, n. 3, mar. 2013. Disponível em: <<http://atlante.eumed.net/educacao-financeira>>. Acesso em: 28.ago.2017.

SAVOIA, José Roberto Ferreira; SAITO, André Taue; DE ANGELIS SANTANA, Flávia. Paradigmas da educação financeira no Brasil. **Revista de Administração pública**, v. 41, n. 6, p. 1121-1141, 2007.

SILVA, Natália Cristina da. Matemática financeira – economia doméstica Educação Financeira. 2012. 19 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Matemática) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:fsGos-1WxF4J:www.educacaofinanceira.com.br/tcc/TCC-Natalia.pdf+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b>>. Acesso em: 25.ago.2017.

TEIXEIRA, Aline de Oliveira et al. Vantagens e desvantagens da implantação da disciplina educação financeira nas escolas de ensino médio na cidade de Pinhais – PR. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Administração de Empresas) – Faculdades de Pinhais, Pinhais, 2010. Disponível em: <http://www.educacaofinanceira.com.br/tcc/curitiba_educacao_financeira.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2017.

ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O MUNDO DO TRABALHO COM CAMPO DE APRENDIZAGEM

Josimar de Aparecido Vieira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus Sertão*

josimar.vieira@sertao.ifrs.edu.br

Marilandi Maria Mascarello Vieira

Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ)

marilandi@unochapeco.edu.br

Roberta Pasqualli

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) – *Campus Chapecó*

roberta.pasqualli@ifsc.edu.br

Financiamento: Fomento Interno IFRS

Resumo: A preocupação deste estudo é com o ensino médio integrado à educação profissional (EMIEP). Tem a finalidade de analisar sua relação com o mundo do trabalho (MT). Foi produzido numa abordagem qualitativa por meio de pesquisa bibliográfica envolvendo os autores: Aranha (2006), Candau (2011), Ciavatta (2008, 2006), Frigotto e Ciavatta (2004), Gramsci (1989), Ramos (2003, 2006, 2008), Rays (1996), Saviani (2007), entre outros. Concluiu-se que o EMIEP presume aproximação com o MT abrangendo as dimensões do trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

Palavras-chave: Ensino médio integrado à educação profissional. Mundo do trabalho. Processo ensino-aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A relação educação profissional (EP) e mundo do trabalho (MT) denota a necessidade de aprofundamento sobre a categoria “formação” como sendo o processo de desenvolvimento humano que visa atuar sobre os espaços de produção e de sociabilidade. Ao satisfazer uma exigência, via trabalho, por conseguinte outras necessidades se criam, recriam e se transformam. O intenso avanço tecnológico, a escassez de recursos produtivos e de mão de obra qualificada, o diferenciado perfil do consumidor e tantos outros fatores de cunho social, econômico e cultural têm levado as organizações a uma acalorada competitividade entre si, que são passadas às pessoas que buscam ingressar e se manter no MT, por meio das exigências de qualificação profissional.

Nesta direção, Ciavatta (2008) destaca que a EP é vista como uma resposta estratégica, embora polêmica e controversa em relação aos problemas que são produzidos pela globalização econômica, pela reestruturação produtiva, pela busca da qualidade e da competitividade e pelas transformações do MT decorrentes das novas tecnologias que estão causando desemprego estrutural.

Diante desta logicidade, Frigotto e Ciavatta (2004) salientam que as instituições de ensino não podem se voltar apenas para funções atreladas ao produtivismo dos mercados de trabalho,

mas sim em função da formação de homens e mulheres para a cidadania. A partir deste argumento dos autores supracitados e observando o contexto anteriormente explicitado, denota-se que a EP deve promover uma qualificação abrangente, apropriada para um tempo em que a formação do sujeito deve contemplar sentidos críticos, com um apelo sobre as competências técnicas próprias da especialidade profissional construída em bases críticas, de responsabilidade social, capacidade de reação e interação com diferentes grupos, pessoas/sujeitos e realidades.

No bojo desses desafios está o ensino médio integrado à educação profissional (EMIEP) onde o estudante frequenta o ensino médio e a formação técnica de forma integrada. Na organização desta forma de ensino, a lida com o conhecimento parece se constituir a categoria mais enfatizada. O empenho em formar sujeitos/profissionais autônomos, capazes de intervir nas complexas relações do mundo do trabalho atual, constitui-se numa das principais responsabilidades contemporâneas dessa forma de ensino. Tal educação requer não apenas uma formação que articule a competência científica e técnica com a inserção política e a postura ética, mas também a capacidade de produzir e aplicar os conhecimentos técnicos e científicos, por meio de critérios de relevância social e ética.

Ao tratar do lugar do EMIEP que deve ser construído nas instituições de ensino, Ramos (2008, p. 03) destaca que uma educação dessa natureza “[...] pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social”. Em vista disso, faz-se necessário ressignificar a educação profissional existente e com ela o EMIEP.

Diante desses propósitos está situado o tema desse estudo, que, partindo da existência do EMIEP, tem a finalidade de alargar o debate sobre esta forma de ensino, analisando sua relação com o MT, visto como campo de aprendizagem. Buscou-se explicitar a seguinte indagação: Considerando o MT como campo de aprendizagem no EMIEP, que relações são possíveis de serem estabelecidas entre a EP e o MT?

Desse modo, o estudo se constitui como leitura da abordagem do EMIEP por entender que esta forma de ensino poderá contribuir para realizar as necessidades emergentes da educação profissional da atualidade. Toma como base estudos de autores/pesquisadores tais como Aranha (2006), Candau (2011), Candau e Lelis (1995), Ciavatta (2008, 2006), Frigotto e Ciavatta (2004), Gramsci (1989), Ramos (2003, 2006, 2008), Rays (1996), Saviani (2007), Toniazzo (2009), que tratam da temática, constituindo-se, portanto, num estudo do tipo bibliográfico.

2 O MUNDO DO TRABALHO COMO CAMPO DE APRENDIZAGEM NO EMIEP

Partindo-se do pressuposto que a construção do conhecimento na EP deve enfrentar o desafio de contrastar e articular os saberes produzidos pelo MT e os saberes elaborados/científicos/acadêmicos, torna-se necessário compreender que relações estão presentes nessa construção. Quando se trata do EMIEP, geralmente se pressupõe que a questão da construção do conhecimento

está relacionada ao estudante e ao professor, ou seja, é necessário considerar o saber que todo estudante e professor possui como ponto de partida do processo ensino-aprendizagem.

Nesta direção, Ramos (2003, p. 111) adverte que o conhecimento é uma produção social e histórica, e propõe que uma educação profissional comprometida com a emancipação dos trabalhadores deve “[...] proporcionar a compreensão da realidade social e natural, com o fim de dominá-la e transformá-la”, assim, “[...] todos os indivíduos devem ter acesso a esses conhecimentos, como meio de compreensão da realidade o mais objetivamente possível em cada momento histórico”.

No estudo realizado por Candau e Lelis (1995), é possível compreender esta constatação, quando propõem que a relação entre teoria e prática pode ser concebida basicamente de duas formas: visão dicotômica e visão de unidade. Tomando o tema deste estudo e o contexto do EMIEP, pode-se afirmar que no processo de construção do conhecimento é necessário concebê-lo numa forma justaposta onde a prática deve ser uma aplicação da teoria, tornando-se relevante (a prática) na medida que for fiel aos parâmetros da teoria.

Nesta mesma direção, Rays apresenta importante contribuição. Para o autor, a relação teoria-prática pode ser vista basicamente de duas formas: visão positivista e visão dialética.

Diante de tais visões, a unidade da teoria e da prática, [...] pode ser classificada em dois polos antagônicos: o polo simbólico e o polo concreto. O polo simbólico processa-se com base em formas político-pedagógicas (acríticas) previamente determinadas e age como se as circunstâncias histórico-sociais fossem estranhas à escola. Há uma dicotomia generalizada entre [...] o saber escolar e o saber cotidiano. [...] O polo concreto, [...] é aquele que promove a conexão teoria-prática num movimento, [...] em que as condições objetivas e subjetivas das circunstâncias histórico-sociais são consideradas na proposição e no desenvolvimento da prática pedagógica (RAYS, 1996, p. 44).

Na perspectiva de se conceber o MT como campo de aprendizagem, teoria e prática devem ser tratadas de forma associada e não dissociada no EMIEP. Porém, essa associação simbiótica muitas vezes não está presente na sala de aula, pois a realidade (MT) não condiz com o conteúdo que está sendo ensinado. Convém ainda salientar que esta inter-relação muitas vezes não se concretiza pelo fato dos professores não desenvolverem alternativas pedagógicas diferenciadas, bem como não se manterem atualizados com frequência.

Para Candau (2011), esta unidade pode ser assegurada pela relação simultânea e recíproca, de autonomia e dependência de uma em relação com a outra. No EMIEP, a visão de unidade da teoria e a realidade do MT deve ser vista como indispensável, tendo em vista que neste nível e modalidade de ensino é necessário o “saber fazer” (adquirido com a prática), o “porquê fazer” e “quando fazer” (adquirido com a teoria).

Por meio desta interação, professores e estudantes poderão criar, questionar, intervir e transformar o MT. Num processo de análise das teorias relacionadas com as práticas existentes, o sujeito estimulará suas capacidades e saberá desenvolver determinada atividade com habilidade.

Para isso, o professor precisa “[...] rever e conhecer situações e problemas que originaram os conhecimentos, suas transformações na história, para que possa visualizar atitudes na qual o aprendiz veja sentido em relação ao conteúdo e provoque nele o desejo de aprender” (TONIAZZO, 2009, p. 72).

Nesta direção, considerar o MT como dimensão basilar na formação humana integral, consiste em um importante passo para que a formação profissional proporcione conhecimentos técnicos e teóricos, que junto com a análise crítica da realidade, desenvolvem a problematização das relações sociais, políticas e econômicas em que o sujeito trabalhador está inserido, preparando-o para além da ação do fazer profissional, como também uma maior compreensão e transformação das relações no mundo do trabalho.

Na atualidade, professores e estudantes do EMIEP tem diante de si a introdução das tecnologias microeletrônicas e as novas formas de gestão e organização do trabalho, o mundo do trabalho exigindo um novo perfil de trabalhador com formação multirreferencial, articulando o conhecimento científico e o saber fazer, sendo ao mesmo tempo capaz de atuar praticamente e trabalhar intelectualmente, dominando ao mesmo tempo as tarefas específicas, as formas de organização e gestão do trabalho e compreendendo as relações sociais mais amplas que constituem a sociedade, onde exerce as funções de produtor e de cidadão.

Conforme Saviani (2007), o trabalho e a educação são atividades exclusivamente humanas. É no trabalho que o homem se constitui, pois, o ato de produzir é ao mesmo tempo a formação, ou seja, um processo educativo. É nesse processo de produção da própria existência que o homem educa as futuras gerações, num processo histórico-dialético. Para existir o homem precisa produzir, adaptando a natureza e transformando-a para sua própria subsistência.

Considerar o MT como campo de aprendizagem no EMIEP consiste em uma posição política que assume a finalidade educacional da formação humana integral, que se encontra subjacente na defesa de uma sociedade igualitária, de valorização dos que pensam e dos que fazem. Uma formação crítica, de análise da relação entre educação e sociedade e de evidências das propostas educativas dicotômicas, que estão a serviço da continuidade das divisões de classes sociais. Uma realidade de formação de sujeitos presentes na educação que requer atenção, pois como afirma Aranha (2006, p. 32) “[...] a educação não pode ser compreendida fora de um contexto histórico-social concreto”.

O EMIEP assim concebido tem como finalidade a formação integral dos cidadãos aptos a uma efetiva participação social, política, econômica e cultural o que inclui o ingresso no MT, associando assim, o direito à educação ao direito ao trabalho. Não deve apenas procurar atender às necessidades do mercado, mas sim formar para o mundo do trabalho, para o exercício da cidadania e das profissões. O EMIEP deve também preparar os estudantes para enfrentar as constantes transformações impostas pelos avanços tecnológicos que tornam certos conhecimentos obsoletos em um curto espaço de tempo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O EMIEP tem a finalidade de formar profissionais capacitados para ingressar no MT, mas além disso é necessário ter a preocupação em formar sujeitos críticos e capazes de decidir quais caminhos quer seguir, ou seja, ter autonomia.

Os estudantes que procuram o EMIEP buscam obter uma profissão e uma ocupação profissional e apostam nessa forma de educação como uma oportunidade para obter uma ocupação profissional, pois, mesmo não tendo poder, por si só, para gerar emprego, inserindo os profissionais formados no mundo do trabalho.

Não obstante a esta finalidade mais imediata, no EMIEP, o estudante pode (re)descobrir a concepção de realidade como totalidade, de aprender o conhecimento em movimento, de perceber que as relações educação-sociedade, conteúdo-forma, teoria-prática não ocorrem de forma linear, sem conflitos e contradições. O estudante do EMIEP (futuro profissional) que souber dialogar com o mundo do trabalho de modo crítico/reflexivo e criativo e tiver capacidade de inovar/mudar, compreenderá melhor o contexto social e saberá responder às novas exigências que este mundo apresenta.

Essas perspectivas consideram que a formação do trabalhador não pode ser pensada fora da história das relações sociais e das transformações operadas pelo trabalho organizado socialmente, como apontou Gramsci (1989), pois essa formação perpassa pela compreensão da educação e do trabalho como direitos sociais.

Finalmente, tomando a temática deste estudo, chega-se à síntese de que é necessário estabelecer diálogo permanente entre os conhecimentos que circulam no EMIEP, ou seja, formação integral do ser humano alinhado a uma profissionalização. Para isso, a educação geral deve se tornar parte inseparável da educação profissional (CIAVATTA, 2005) e isso requer o desenvolvimento de todas potencialidades humanas - apropriação e mobilização em benefício da sociedade - dirigentes de si próprios, como seres sociais e sujeitos coletivos (RAMOS, 2006). Essas orientações podem tornar o processo ensino-aprendizagem mais sólido e conseqüentemente a formação dos estudantes mais consistente, contribuindo com a construção do EMIEP antenado com o MT.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. São Paulo. Moderna, 2006.

CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova didática**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU. Vera Maria. **Rumo a uma nova didática**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 49-63.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS (orgs). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo in: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 100-137.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**, Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contrahegemônica?: relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trab. educ. saúde** [online]. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 93-114, mar. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462003000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 set. 2019.

_____. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2019.

_____. **A pedagogia das competências: Autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006

RAYS, O. A. A relação teoria-prática na didática escolar. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas (SP): Papirus, 1996, p. 33-52.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr., 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2018.

TONIAZZO, N. A. **Didática: a teoria e a prática na educação**. Disponível em: http://www.famper.com.br/download/pdf/neoremi_06.pdf. Acesso em: 09 set 2019.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NÃO ESPECIALISTAS EM MÚSICA: UM ENFOQUE NA CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES

Adilson de Souza Borges
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
adilsons@hotmai.com
Ana Cristina Coll Delgado
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
anacoll@uol.com.br
Financiamento: Sem financiamento

Resumo: Este ensaio tem o objetivo de proporcionar reflexões sobre atividades formativas que tenham como ponto de partida a construção de saberes docentes que evidenciem os conhecimentos musicais de professores não especialistas que trabalham com o ensino de música na escola. Por fim, sugere que processos formativos que tenham esse enfoque precisam refletir *a priori* sobre quais são os saberes que os professores de artes necessitam desenvolver para ensinar música na escola.

Palavras-chave: Ensino de música. Saberes docentes. Formação de professores de artes.

1 PRELÚDIO

No decorrer da história da educação musical no Brasil ocorreram oscilações no tocante à presença do ensino de música no currículo escolar. Na metade do século XIX, por exemplo, o ensino de música foi instituído oficialmente nas escolas públicas brasileiras processando-se em dois níveis de ensino, isto é, noções “básicas de música” e “exercícios de canto”, e no final deste mesmo século, ainda se exigiu por decreto a formação especializada do professor de música. Contudo a partir de 1971, o ensino de música perdeu esse privilégio de disciplina para tornar-se apenas um componente curricular da disciplina de Educação Artística, “passando, por inúmeras vicissitudes, perdendo seu espaço na escola” (FONTERRADA, 2008, p. 2017-218).

Atualmente o ensino de música na escola está amparado por meio de lei como componente curricular da disciplina de artes, todavia a falta de profissionais qualificados para atuarem ensinando música é um dos principais fatores que dificulta a efetivação do ensino musical na formação básica dos estudantes, pois, de um modo geral, ocorre a predominância de professores licenciados em Artes Visuais e/ou Artes Plásticas ensinando artes na escola em detrimento de outras formações em Artes, sobretudo a musical.

Tendo como base teórica o estudo de Gauthier (2013) sobre o saber docente, onde o autor preconiza que a ação do professor precisa estar fundamentada em um ofício feito de saberes, ou em outras palavras, que os conhecimentos e saberes constituídos precisam ser significativos correspondendo à realidade profissional, podemos partir do pressuposto de que o desenvolvimento

de processos formativos pautados na concepção de construção de saberes necessários à docência podem contribuir para que de fato o ensino de música na escola seja uma realidade entre estudantes de escolas públicas e privadas.

2 INTERLÚDIO

As atividades de formação continuada são processos que propiciam aos professores o aprofundamento de diferentes aspectos de saberes docentes já construídos e/ou a construção/desenvolvimento de novos saberes (BORGES, 2019). Neste sentido, a formação inicial e continuada, são extremamente importantes, dado que podem contribuir para o bom desempenho docente em sala de aula e o desenvolvimento de uma atividade profissional mais qualificada.

Relativamente a formação inicial de professores que ensinam artes nas escolas brasileiras de Educação Básica, é predominante a presença de licenciados em Artes Visuais e/ou Artes Plásticas, resultando em “grandes lacunas em sua formação” por terem que dominar em pouco tempo de formação as quatro linguagens artísticas que constituem o programa curricular da disciplina de artes nas escolas brasileiras (FONTERRADA, 2008, p. 218).

Nesta perspectiva, como os cursos de licenciatura em Artes Visuais e/ou Artes Plásticas priorizam os conteúdos da respectiva linguagem artística em suas disciplinas e currículos de formação, é evidente a constituição de um esvaziamento teórico relativo aos conhecimentos musicais e, por conseguinte refletindo no enfraquecimento/empobrecimento do ensino de música na escola ou a predominância de um ensino musical que “serve a outros propósitos”, isto é, como recurso de aprendizagem para aquisição de conhecimentos diversos de outras disciplinas, entre outros (BORGES, 2019, p. 18).

Portanto, embora o ensino de música na escola seja assegurado por lei (13.278/2016), essa viabilização acaba por exigir que professores de artes, em sua maioria licenciados em Artes Visuais e/ou Artes Plásticas, ensinem música ainda que não disponham de uma formação adequada (GUIMARÃES, 2017; BRITO, 2003, FONTERRADA, 2008).

Diante desta problemática, é possível inferir que se torna necessário (urgente) à esse perfil de profissional o desenvolvimento de novos saberes relativos aos conhecimentos musicais, isto é, à matéria, ao currículo escolar relativo ao ensino de música na escola, bem como os objetivos, diretrizes e parâmetros de ensino e, conseqüentemente de uma nova identidade docente do professor de artes que ensina música.

Deste modo, podemos encontrar nos cursos de formação continuada excelentes oportunidades que podem contribuir neste processo de desenvolvimento de saberes musicais necessários ao ensino de música na escola e, por conseguinte, fomentando “uma autonomia profissional do professor que pressupõe clareza e responsabilidade nas decisões e escolhas de como e o que ensinar” (BARBOSA, 2002).

Partindo da concepção de Gauthier (2013, p. 28), de que “devemos levar em conta o contexto complexo e real no qual o ensino evolui”, a construção de uma nova identidade profissional do professor de artes deve considerar a sua prática, bem como o seu contexto profissional e condições de exercício do magistério como ponto de partida e de chegada (PIMENTA, 2005), tendo em vista a construção de um repertório de conhecimentos e saberes que sejam próprios ao ensino de artes na escola, considerando a música como uma linguagem artística a ser ensinada ao longo da formação básica escolar dos estudantes.

Neste sentido, é necessário a compreensão de que o ensino de artes deve transitar entre as diferentes linguagens artísticas, isto é, embora o ensino de música seja a abordagem deste ensaio, reconhecemos que ele não pode ser ensinado de forma desconexa (de acordo com o currículo escolar) das demais linguagens artísticas, bem como negligenciado. Ainda ressaltamos que de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o aluno precisa estabelecer relações “Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro...” (BRASIL, 2017, p. 41).

Enfim, os primeiros passos a serem dados nessas atividades formativas são de refletir sobre quais saberes os professores precisam desenvolver para ensinar música na escola, quais são as suas necessidades pedagógicas e profissionais, quais desafios e limites são enfrentados no cotidiano escolar, qual é a formação inicial destes professores, que experiências construíram ao longo de suas vidas, entre outras problematizações.

3 POSLÚDIO

Como principais conclusões apontamos à urgência da construção de políticas públicas de formação de professores de artes que conjuguem às exigências com às necessidades destes profissionais e consequentemente propiciando maior valorização docente (BARBOSA, 2002). Do mesmo modo, destacamos a importância do desenvolvimento de atividades formativas que levem em conta o contexto profissional docente e as exigências do currículo escolar, bem como a complexidade de ensinar artes na Educação Básica, tendo em vista que neste processo é preciso transitar entre as diferentes linguagens artísticas desenvolvendo uma pluralidade de conhecimentos artísticos e artísticos musicais.

Por fim, também evidenciamos que se faz necessário a construção de uma nova identidade docente e, por conseguinte, uma mudança de postura entre os professores que ensinam artes, ou seja, é importante igualmente firmar-se um maior compromisso destes profissionais com o ensino de música, buscando contribuir neste processo de inserção e valorização desta linguagem na disciplina de artes.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BORGES, Adilson de Souza. Ensino de música e tecnologias digitais: saberes desenvolvidos por professores dos anos iniciais a partir de uma atividade formativa. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação: Chapecó, 2019. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3049>>. Acesso em 31 jul. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino de arte. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm>. Acesso em: 17 set. 2018.

_____. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

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

GAUTHIER, Clermont [et al]. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas sobre o saber docente**. 3.ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

GUIMARÃES, Pablo de Vargas. **Educação e Música**. Pensar a educação em revista, Curitiba/Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 3-24, abr-jun/2017. Disponível em: <<http://pensaraeducacaoemrevista.com.br/wp-content/uploads/sites/4/2017/06/Educac%CC%A7a%CC%83o-e-mu%CC%81sica-Final.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2018.

DE ONDE E A QUÊ VÊM OS EDITAIS: ACÚMULOS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Renata L.B. Flores
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)¹
renataflores2010@gmail.com

Olinda Evangelista
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)²
olindaevangelista35@hotmail.com

Financiamento: Sem financiamento

Resumo: Nossa investigação se assenta na compreensão de que é imprescindível nos determos sobre a recorrência da política de editais atualmente vigente e seus delineamentos para a formação do professor. Para tanto, analisamos produções acadêmicas desenvolvidas sobre a temática entre 2010 e 2018, privilegiando dois eixos: (1) levantamento de dados que permitam conhecer e compreender a gênese dessa política e de sua inserção no campo da formação de professores e (2) coleta de informações sobre seu desenvolvimento. A comunicação ora apresentada sistematiza o esforço de compartilhamento dos principais achados desse exercício analítico.

Palavras-chave: Política de Editais. Formação de Professores. Política Educacional.

1 INTRODUÇÃO

Desde a década de 1990, momento de advento do neoliberalismo no Brasil, organizações multilaterais e governo têm dedicado especial atenção à formação de professores para a Educação Básica. O recorrente formato no qual muitas dessas políticas crescentemente têm sido apresentadas, em especial, desde os primeiros anos do 2000 – como programas e/ou projetos públicos cuja participação se conclama por meio de editais vinculados a financiamentos – merece ser sublinhado. O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP) são, por sua notoriedade, bons exemplos deste fenômeno.

Evangelista, Seki e Souza (2019) assinalam que entre 2003 e 2014 ao menos 24 programas ou projetos que envolvem a formação docente foram organizados em âmbito federal, a grande maioria realizando-se por meio de edital público. Focando nas proposições em ação até o presente ano de 2019 e sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), encontramos sete programas³ listados em sua página mais a Universidade Aberta do Brasil (UAB), todos com participação por adesão via edital. O significativo número de editais publicados inspira atenção não apenas por sua pretensa dimensão, mas pela ausência de estudos sistemáticos acerca do tema.

¹ Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

² Professora aposentada da Universidade Federal de Santa Catarina, voluntária no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina.

³ Para maiores detalhes, cf. <https://www.capes.gov.br/pt/educacao-basica>. Acesso em: 17 jun. 2019.

Nossa investigação se assenta na compreensão de que é imprescindível nos determos sobre a recorrência deste formato de proposição, qual seja, a política de editais atualmente vigente, e seus delineamentos para a formação do professor. Tendo em vista essa compreensão, analisamos produções acadêmicas desenvolvidas sobre a temática entre 2010 e 2018, privilegiando dois eixos: (1) levantamento de dados que permitam conhecer e compreender a gênese dessa política e de sua inserção no campo da formação de professores e (2) coleta de informações sobre seu desenvolvimento. A comunicação ora apresentada sistematiza o esforço de compartilhamento dos principais achados desse exercício analítico.

2 O ENCONTRO DA LITERATURA

Nesse exercício, interessavam-nos fontes que debatessem não apenas um ou outro modelo de programa, mas esse particular modo de fazer política de formação de professores, qual seja, por meio de editais. O mergulho nas bibliotecas eletrônicas e fundos documentais assemelhados foi orientado por palavras-chave que priorizam “política de editais”.

Ficou explícito que a esmagadora maioria das produções encontradas diz respeito a debates na área da Cultura; restou claro o marco de 2003 como o ano de implementação da política de editais nesta área. Seguido por esses, outros tantos trabalhos trazem reflexões sobre a área da Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) e expressiva quantidade dedica-se à da saúde.

Um passo posterior, a fim de encontrar produções que versam sobre a temática, foi juntar à “política de editais” a palavra-chave “educação” e fizemos buscas também com as combinações “política de editais”, “educação”, “formação docente”/“formação de professores”. O *corpus* documental do levantamento bibliográfico ficou, então, com todos os **19 trabalhos** encontrados que se dedicam à educação, sendo seis artigos, cinco dissertações e oito teses.

2.1 O QUE DIZ A LITERATURA RECOLHIDA: GÊNESE E CARÁTER INDUTOR

Com a leitura dos trabalhos coligidos reafirmamos a perspectiva suspeitada acerca da carência de debate sobre o advento da política de editais na Educação e, ainda mais especificamente, em sua ênfase na formação docente. É inevitável afirmar que nenhum dos textos encontrados trata exatamente da problemática que intentamos analisar e é preciso deixar claro que optamos por trabalhar, então, com os materiais que nos parecem dar pistas para a elaboração deste caminho que julgamos tão necessário de ser estruturado.

Muitos dos trabalhos reunidos citam a expressão “política de editais” uma única vez, mas trazem dados que se mostram férteis para reflexões acerca da temática. Dois excelentes exemplos são o artigo de Leher (2010) e o de Silva Júnior, Kato e Ewerton (2018) que remontam à sua gênese nas políticas dirigidas às Universidades brasileiras. O primeiro autor, historicizando o percurso da Educação Pública no Brasil, indica a Política de Editais como desdobramento da chamada “Reforma Universitária” de 1968 (LEHER, 2010). Silva Júnior, Kato e Ewerton (2018, p.176), com base no debate que fazem acerca do novo Marco Legal da CT&I, atualizam o desenvolvimento dessa política, assinalando sua ênfase num período mais recente, com o advento do que denominaram “[...] a nova política de editais do CNPq [...]”. Pontuam a importância dessa opção pelos editais caracterizando tal *modus operandi* como um dos principais marcos políticos e jurídicos de algo maior:

[...] parte de uma política de Estado que já vem sendo formulada no Brasil desde meados dos anos 2000, operacionalizando-se por meio da formulação de uma agenda nacional a partir da gestão de Luís Inácio Lula da Silva. (SILVA JÚNIOR, KATO e EWERTON, 2018, p. 175-176)

Nossa pesquisa empírica vem apontando a ênfase na consecução de editais voltados para a formação docente exatamente a partir desse mesmo período. Para citar alguns exemplos bem conhecidos: o primeiro edital para a UAB data de 2005, o Pibid é de 2007, o PARFOR de 2009.

Para além da datação do incremento desta política, que se situa no período de ascenso do Partido dos Trabalhadores (PT) ao governo federal, na figura de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), interessa-nos também compreender a lógica que estrutura esse modelo que tem sido tão replicado.

Diniz (2012, p.69) contribui para que caminhemos nessa direção:

O Programa de Extensão Universitária, criado pelo MEC em 2003 e denominado inicialmente como Programa de Apoio à Extensão voltado às Políticas Públicas, é considerado um significativo **avanço na política de financiamento** nesse ministério às ações de extensão com ênfase no desenvolvimento de políticas públicas sociais nas mais diferentes áreas. (**Grifos nossos.**)

Os editais são arregimentados pela racionalidade da organização financeira, fato que é desvelado por 10 dos textos trabalhados nessa revisão. A gênese narrada por Leher (2010, p.30) no contexto da Reforma Universitária, conforme pontuamos, indica que constituiu-se tal política “[...] forjada na Secretaria de Planejamento, o novo locus dos principais órgãos de ciência e tecnologia [...]”. Contextualizando o incremento dos editais no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Kato (2013, p.25) os refere como principal elemento do “[...] novo paradigma de financiamento de pesquisas [...]”. Objetivando avaliar a política de editais implementada na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Medeiros (2016, p.216) encontra sua origem na instituição na “[...] ideia de direcionar o financiamento e as ações da política institucional da UFPE através do instrumento conhecido como edital, com objetos definidos no planejamento estratégico.”. Penido, Kaplan e Loureiro (2014, p. 9), em artigo sobre o Programa de Formação de Educadores Ambientais (ProFEA), inferem que a política de editais “[...] busca gerenciar, no sentido de regular, racionalizar e otimizar os recursos públicos [...]”.

Colocados alguns excertos das produções, parece óbvio que a lógica da racionalização de recursos está na base da estrutura da política de editais; o estratégico turvamento desse protagonismo encobre outras motivações. Os editais são alardeados em suas “chamadas públicas”, com a divulgação de que a elas quaisquer sujeitos que se encaixem na demanda publicada podem responder se candidatando. Vende-se uma proposição propagandeando que vai ao encontro da democratização, da justiça no acesso e na aplicação, da possibilidade de transparência e publicização de todas as etapas.

Alguns dos trabalhos coletados apontam, contudo, que tais promessas sequer são efetivamente cumpridas, como se vê no relato de Penido, Kaplan e Loureiro (2014, p.9):

Visando mapear, identificar e selecionar 300 potenciais Coletivos Educadores de modo a incluí-los em um cadastro nacional, o edital, selecionaria [...] Com relação a este cadastro - que permitiria tornar públicos os resultados desta estratégia prioritária da política de governo

entre 2002 e 2009, bem como conferiria certa transparência de para onde, para que, para quem, quanto e como estariam sendo geridos os recursos públicos - pouco foi feito.

O fato é que, independentemente de tais processos se realizarem ou não com lisura e transparência, é indispensável trazer à tona o grande ardil dessa troca de protagonismo nos enunciados: coloca-se em segundo plano o “detalhe” de que, para se candidatar, os sujeitos precisam se encaixar. Oblitera-se que a motivação do edital é de fundo financeiro e externa às instituições que a ele têm acesso. Segundo Silva (2012, p. 89),

[...] o manejo da política de financiamento à C&T [Ciência e Tecnologia] foi uma estratégia fundamental operada pela ditadura, pois, com isso, passou a ter influência sobre o fazer universitário, direcionando parte substancial da pesquisa aos seus objetivos econômicos e políticos.

Tal manejo organiza-se pela lógica indutora que emprenha os editais e que vem garantindo uma política de pesquisa heterônoma às Instituições de Ensino Superior, o que é identificado por boa parte dos autores lidos. Kato (2013, p. 32) refere que

Após uma longa e crescente crise de financiamento público em decorrência dos ajustes necessários à política monetária brasileira, o papel do CNPq ganha destaque ao incorporar a lógica da indução de pesquisas via editais de apoio científico e tecnológico, obedecendo aos fundamentos da política econômica brasileira, com vistas a acelerar a inserção do Brasil no modo de produção e financeirização da economia.

Quando se fala em indução de pesquisas se trata não somente de fazê-las acontecer, mas sobretudo de garantir que ocorram nas áreas e modelos desejados. Esta importante característica da política de editais é exposta de modo mais teórico por autoras como Silva (2018, p. 20):

Os Editais de Pesquisa foram uma eficiente política para o momento de contenção e cumprem, até a atualidade, o papel de alterar em profundidade a lógica da produção científica. A partir deles, não são mais as universidades e os seus programas de pós-graduação que decidem a temática a ser pesquisada. Os Editais as definem previamente e os pesquisadores (e os programas de pós-graduação) devem adequar os seus projetos e linhas de pesquisa aos programas e linhas definidas como prioritárias.

Essa perspectiva pode ser aferida no desenvolvimento da análise de outros autores e autoras em relação a seus objetos específicos. Nascimento (2015, p.220), ao tratar da vinculação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) ao Sistema Virtual de aprendizagem do Brasil – MOODLE, sugere que,

Em resumo, a SEED [Secretaria de Educação a Distância] condicionou as IFES a essa política de indução que consistiu em adesão às planilhas orçamentárias postas e distribuídas através do moodle [...]. Os editais entrariam como reforçadores técnicos desse sistema eletrônico de gestão [...].

A percepção de uma interessada e indelével influência da instituição externa também fica bastante explicitada no trabalho de Diniz (2012):

Isso se fortalece à medida que a SESu [Secretaria de Ensino Superior] decide que o programa só financiaria projetos que estivessem de acordo com o conceito, os objetivos e as diretrizes neles traçados. A proposta induz à consolidação da extensão nas universidades em torno de uma política de extensão intencionalmente elaborada [...] (NOGUEIRA, 2005, p.53 apud DINIZ, 2012, p. 69)

Lucio (2016, p. 134) tem como objeto de análise a formação continuada de professores alfabetizadores e, neste campo, identifica em sua análise de documentação que “As recomendações da OCDE se materializam no discurso do edital...”.

O engenhoso funcionamento da política de editais, enfim, tem garantido a condução de ações que, para além de consistirem num modo de organização orçamentária decidido a despeito de interesses e necessidades pedagógico-formativos nas mais diversas áreas das universidades, conforma heteronomamente inclusive os conteúdos que a partir dela serão (e vêm sendo) espalhados. Segundo Lúcia Neves, em entrevista a Evangelista e Shiroma (2011), “Esses editais funcionam decididamente como instrumentos da nova pedagogia da hegemonia voltados para as instituições de educação superior.” (p.238). Uma pedagogia que vem sendo difundida nas universidades – espaços privilegiados de intelectuais com toda uma formação que os coloca como importantes pensadores de seus campos de atuação –, mas que é formulada fora dela e, mais grave, sem que muitos se deem conta disso.

3 CONCLUSÕES

Os esforços empenhados para a reunião da literatura aqui analisada constituem por si elementos para nosso balanço: apesar de ter restado claro que a política de editais entra em cena de modo sistemático nos primeiros anos dos 2000, ainda hoje são poucos os autores e autoras que se debruçam a pensar sobre sua incidência. Além de ser parca a produção acerca do tema, ela tardou a ser iniciada tendo em vista que o texto mais antigo encontrado é de 2010. Em contrapartida, quase todas as produções analisadas apresentam uma perspectiva crítica bastante marcada. Mesmo os trabalhos que se dedicam à análise de um programa/projeto especificamente – Diniz (2012), Penido, Kaplan e Loureiro (2014), Nascimento (2015) e Medeiros (2016) – não se encerram num recorte restrito e são capazes de refletir sobre a política de modo bem mais abrangente. Nesses casos, chama à atenção, contudo, alguma tendência à ‘absolvição’ da mesma:

Apesar de muitas vezes a política de editais carecer de uma periodicidade regular, orçamento, política de avaliação e divulgação dos resultados, constitui-se em um importante instrumento para a transparência e universalização nos processos de concessão de recursos financeiros. (DINIZ, 2012, p.83)

Outro movimento parecido se refere ao notado no trabalho de Lucio (2016). Sua tese não trata de um programa, mas é desenvolvida no bojo de um projeto contemplado com recursos de edital. No debate geral, a autora faz rigorosas críticas à política, referenciando diversos dos aspectos trabalhados, demonstrando ter boa noção da armadilha armada pelo modelo de financiamento forjado com os editais. Contudo, cinde com essa perspectiva e trata do mesmo sem problematizar sua adesão à política privatizante.

Dois movimentos que nos parecem confirmar nossa hipótese de que a complexidade que emprenha a questão da política de editais para as Instituições de Ensino Superior justifica o esforço que pesquisa e análise da temática a fim de buscarmos caminhos para compreender, por exemplo, as intenções e consequências da indução que protagonizam.

REFERÊNCIAS

- DINIZ, Flávio Pereira. A extensão universitária como instrumento de política pública. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Goiânia: UFG, 2012. 140p.
- EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji; GOMES DE SOUZA, Artur. Apêndice. In: **Desventuras dos Professores na formação para o capital**. Campinas: Mercado de Letras, 2019. p. 171-179.
- EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida O. A nova Pedagogia da Hegemonia no Brasil: Entrevista com Lúcia Neves. In: **Perspectiva**. Florianópolis: v. 29, n. 1, p. 229-242, jan./jun. 2011.
- KATO, Fabíola Bouth Grello. A nova política de financiamento de pesquisas: reforma no Estado e no novo papel do CNPQ. Tese (Doutorado em Educação). São Carlos: UFSCAR, 2013. 179p.
- LEHER, Roberto. 25 Anos de Educação Pública: notas para um balanço do período. In: Guimarães, Cátia (Org.) **Trabalho, Educação e Saúde: 25 anos de Formação Politécnica no SUS**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010, p.29-72.
- LUCIO, Elizabeth Orofino. *A palavra conta, o discurso desvela: saberes docentes na formação continuada de professores de leitura e escrita*. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: UFRJ, 2016. 220f.
- MEDEIROS, Hugo Augusto Vasconcelos. A Universidade Federal de Pernambuco e a “Política de Editais”: uma análise a partir do ciclo de políticas públicas. In: **Revista Educação Unisinos**. s.l.: volume 20, número 2, p.215-223, maio-agosto 2016.
- NASCIMENTO, Alásia Santos Ramos do. As tecnologias digitais como dispositivo de poder: da Universidade Aberta do Brasil ao Sistema Virtual de Aprendizagem do Brasil – Moodle. Tese (Doutorado em Educação). João Pessoa: UFPB, 2015. 364p.
- PENIDO, Yvaga. KAPLAN, Leonardo e LOUREIRO, Frederico. Políticas Públicas instituídas pelo Ministério do Meio Ambiente: análise da documentação e implementação do Programa de Formação de Educadores/as Ambientais (ProFEA). **Revista VITAS – Visões Transdisciplinares sobre Ambiente e Sociedade**. Niterói: UFF, Ano IV, N° 8, setembro de 2014. [online]
- SILVA, Simone Maria da. Pesquisa científica, editais de financiamento e a heteronomia acadêmica. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: UFRJ, 2012. 130 f.
- SILVA, Simone Maria da. As políticas de ciência e tecnologia a partir da criação do Ministério de Ciência e tecnologia: um novo padrão de pesquisa e as implicações para as universidades públicas. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: UFRJ, 2018. 229 f.
- SILVA JÚNIOR, João dos Reis; KATO, Fabíola Bouth Grello e EWERTON, José Augusto. Americanismo, O novo marco de Ciência, Tecnologia e Inovação: sequestro do fundo público pelo capital financeiro. **Eccos – Rev. Cient.** São Paulo: n. 47, p. 171-193, set./dez. 2018.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Priscila Alves de Oliveira da Costa
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
priscioliveiracosta@live.com

Nadiane Feldkercher
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
nadianef@gmail.com

Financiamento: Sem financiamento

Resumo: Considerando a expansão da oferta na educação infantil, a demanda por professores qualificados para trabalhar com crianças pequenas também aumenta. Embora já tenhamos algumas conquistas em relação às políticas para a melhoria da qualidade do ensino nessa etapa, contar com profissionais capacitados ainda é um desafio. A formação do professor, inicial e continuada, implica diretamente em sua prática docente e, conseqüentemente, na qualidade do ensino. Dessa forma, este estudo é um ensaio para a pesquisa de campo que nos propomos a realizar, com o objetivo de refletir sobre os processos formativos dos educadores de crianças pequenas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação do Professor. Prática Docente.

1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No que se refere à educação infantil, ainda existem muitas dúvidas e incertezas que permeiam as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com crianças pequenas. Apesar de muito criticada, o documento vigente no momento, a BNCC- Base Nacional Comum Curricular apresenta orientações sobre o papel do professor de educação infantil, destacando a necessidade de proporcionar experiências que possibilitem ao aluno conhecer a si e ao outro e se relacionar com o mundo a sua volta, para alcançar o seu desenvolvimento integral. “Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2018, p. 370).

De acordo com Libâneo (2002), a Pedagogia não se ocupa apenas dos processos educativos, métodos e maneiras de ensinar, pois, antes disso ela tem um significado mais amplo e globalizante, considerando que é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa e uma diretriz orientadora da ação educativa. Durante o período de graduação, o professor adquire conhecimentos que constituem a sua formação e a sua prática em sala de aula. Essas aprendizagens são importantes e precisam ser consideradas no dia-a-dia, colocadas em ação, para que o trabalho

do professor seja pautado em uma teoria que fundamente a sua prática. Pois, o suporte teórico enriquece a prática do profissional, leva ao aprimoramento, à análise e à reflexão.

A partir de uma revisão de literatura, considerando Libâneo (2002), Tebet (2018) e Rocha (2001), por exemplo, nesse ensaio buscamos refletir sobre os processos formativos dos educadores de crianças pequenas.

2 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, é singular, pois nesta fase acontece um processo de complexidade do ser humano que não se repetirá durante o seu desenvolvimento. É um tempo marcado pela construção da autonomia e caráter, pela socialização e descoberta do mundo. Daí, a importância das ações desenvolvidas pelos professores que tenham o objetivo de contribuir de forma positiva nessa fase de formação do sujeito.

As crianças até 3 anos de idade têm direito de estarem inseridas no espaço educacional sendo as creches destinadas a essa faixa etária. A partir dos 4 anos torna-se obrigatória a matrícula das crianças nas escolas. Então, a Educação Infantil é dividida em creches, dos 0 aos 3 anos, e pré-escolas, dos 4 aos 5 anos. Porém, muitos municípios enfrentam dificuldades, pois a demanda é cada vez maior e não é tarefa fácil contar com profissionais preparados para atuar com essa faixa etária, garantir o suporte necessário às instituições de educação infantil e promover uma supervisão e programas de formação continuada.

Tabet (2018) evidencia uma discriminação em relação à docência com crianças pequenas, tendo como base uma análise dos editais de concursos públicos para atuar em creches e pré-escolas, bem como o modo como são organizadas as turmas de bebês, o número e a formação dos profissionais que atuam com essa faixa etária.

Historicamente é possível perceber uma ausência de ações por parte do Estado em relação à Educação Infantil e ao atendimento de crianças pequenas. As conquistas para superar a ideia assistencialista desses espaços ainda são recentes, contudo, a LDB/96 redefine creche e pré-escola atribuindo a ambas as ações de cuidar, mas também de educar (BRASIL, 1996).

Dessa forma, é necessário que o professor de educação infantil tenha a formação específica para atuar na área, ou seja, a Pedagogia. Em grande parte das instituições, o professor de educação infantil trabalha com a colaboração de um auxiliar e, este auxiliar, muitas vezes, também se torna professor. Esses anos de experiência que antecedem a docência são marcados por descobrimento de saberes e são importantes, pois, a constituição da identidade docente acontece ao longo de todo o percurso profissional. Porém, apenas os saberes adquiridos pela prática não podem ser considerados suficientes. A formação acadêmica é fundamental, pois trabalhar com crianças pequenas é uma tarefa importante, já que durante esse período da vida é formada a personalidade da criança, determinando fatores que poderão influenciar no tipo de adulto que ela se tornará. O professor

que atua na educação infantil deve ter uma preocupação específica de como lidar com as crianças e o seu papel é fundamental no andamento das atividades, pois ele é o mediador entre a criança e o conhecimento. É preciso que esse profissional esteja em uma constante busca por aprender sobre o desenvolvimento das crianças e a forma como elas veem e sentem o mundo, criando oportunidades para elas manifestarem seus pensamentos, linguagem, criatividade, imaginação, ideias e relações sociais.

Tebet (2018), faz apontamentos para a formação continuada em cursos de pós-graduação e as contribuições que ela pode oferecer para respaldar mudanças nas práticas pedagógicas docentes voltadas às crianças pequenas:

Nota-se ainda que essas mudanças não foram percebidas apenas pelas alunas-professoras, mas pela equipe de trabalho das mesmas, modificando muitas vezes o contexto de trabalho dessas alunas professoras. Isto considerado, apontamos para a pertinência de políticas públicas de formação de professores mais efetivas que compreendam a especificidade do trabalho com crianças pequenas na Educação Infantil e destacamos o potencial de melhoria da qualidade da educação por meio de políticas de formação continuada em cursos de pós-graduação (TEBET, 2018, p. 65).

Porém, desde a LDB (BRASIL, 1996), percebemos que não houve uma alteração significativa na formação de professores para atuar com crianças pequenas, embora alguns autores como Kramer (2002) e Tebet, Martins e Rittmeister (2013), por exemplo, apontem em suas pesquisas a necessidade e o papel da formação do profissional da Educação Infantil para um atendimento de qualidade. E, além de a formação estar relacionada com a qualidade da educação, há uma especificidade nessa etapa do ensino.

Rocha (2001) também destaca a especificidade da Educação infantil e aponta a falta de um olhar mais atento para essa etapa:

Uma Pedagogia da Educação Infantil caracteriza-se por sua especificidade no âmbito da Pedagogia (em seu sentido mais amplo), uma vez que a meu ver o objeto desta está essencialmente ligado a toda e qualquer situação educativa (como organização, estruturas implícitas, práticas etc.). De fato, em sua trajetória, o campo pedagógico não tem contemplado suficientemente a especificidade da educação da criança pequena em instituições não escolares, tais como a creche e a pré-escola (p. 27).

O objeto da Pedagogia são as ações inerentes às situações educativas, o que permite se colocar como uma teoria que fundamente a experiência prática. E, reconhecemos que os diferentes níveis de ensino apresentam as suas singularidades. Assim sendo, é preciso que essa ciência dê conta de articular o conhecimento adquirido durante a formação com as experiências práticas, com o objetivo de construir novos conhecimentos e promover o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos.

3 A PROJEÇÃO DE UMA PESQUISA

As dificuldades e dúvidas ainda existem no trabalho com crianças pequenas por conta da demora em perceber as singularidades dessa etapa e assim proporcionar uma formação específica que capacite o profissional para atuar na Educação Infantil, pois como dito anteriormente, as conquistas nesse campo são recentes. Logo, percebe-se que há um campo propício para pesquisas referentes à formação e práticas de professores atuantes na educação infantil. Dessa forma, nos propomos a seguir os estudos teóricos e desenvolver uma pesquisa de campo objetivando refletir sobre os processos formativos dos educadores de crianças pequenas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 6. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

TEBET, G. G. C. Formação docente, educação infantil e bebês. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. especial, p. 55-70, 2018.

TEBET, G. G. C.; MARTINS, R. M. C.; RITTMEISTER, E. M. Espaços e contextos de aprendizagens docente: reflexões sobre a formação de profissionais para a Educação Infantil de crianças de 0 a 3 anos. **Rev. E-Curriculum**, v. 11, n. 1, p. 136-162, abr. 2013.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, abr. 2001.

POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE 1988 AOS DIAS ATUAIS: AVANÇOS OU RETROCESSOS

Maria Margarete da Rosa Magner
Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC
ete-magner@hotmail.com

Fabíola Pereira dos Santos
Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC
fabidu30@yahoo.com.br

Mareli Eliane Graupe
Universidade do Planalto Catarinense -UNIPLAC
mareligraupe@hotmail.com

Financiamento: Sem financiamento

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir as políticas públicas para os bebês, crianças bem pequenas, e crianças pequenas na perspectiva de identificar avanços ou retrocessos. Os principais documentos utilizados para a escrita deste texto são: Constituição Federal de (1988), as Leis de Diretrizes e Bases de (1996), o Referencial Curricular para a Educação Infantil (1989), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (2017) e produções acadêmico-científicas do campo que abordam políticas públicas para a educação infantil. É uma pesquisa de abordagem qualitativa baseada em pesquisa documental.

Palavras-Chave: Políticas Públicas. Educação Infantil. Avanços. Retrocessos.

1 INTRODUÇÃO

Conhecer o contexto das políticas públicas para a educação infantil é importante para a compreensão dos avanços e retrocessos dos direitos às crianças na sociedade brasileira. Políticas públicas podem ser compreendidas como programas ou ações que são criadas pelo governo para colocar em prática os direitos das pessoas. “As políticas públicas são [...] metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público” (LOPES; AMARAL, 2008, p. 05)

O movimento de mulheres e feministas no período de 1960 até 1988 foi um marco na luta pelo direito à creche. Essa luta fez parte de um movimento da sociedade civil, dos sindicatos dos trabalhadores e tantos outros grupos, inclusive, professoras (es) e as mulheres que depois de muitas lutas e turbulências, e tendo a necessidade de sair para o mercado de trabalho, para contribuir com as despesas, conseguiram firmar esse direito, porque não tinha onde deixar seus filhos com a devida

segurança. Surge nesse momento essa abertura política e o reconhecimento da Educação Infantil como um direito político.

Em 1988, com a promulgação da Carta Magna na Constituição Brasileira Federal, o Estado passa a se responsabilizar pela educação infantil com a colaboração dos municípios oferecendo vagas gratuitas às crianças de zero a seis anos, nas instituições próximas a residência das famílias.

No Art 31 da LDB identifica-se um avanço em relação à avaliação. No referido Artigo, determina-se que a avaliação nessa fase da educação básica não tem a finalidade de promoção [...] o Artigo impede que as crianças sejam reprovadas e possam ingressar no ensino fundamental independente do que reproduzem ou não na pré-escola (LEITE FILHO, 2005).

Em 2014, iniciou o movimento para construção da Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil, a primeira versão foi entregue ao MEC em 2015 e a segunda versão em 2016. E a terceira em 2017 após o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, quando, especialistas e estudiosos foram destituídos desse compromisso.

2 DESENVOLVIMENTO

Este texto tem como tema: As Políticas Públicas da Educação Infantil de 1988 aos dias atuais e o objetivo consiste na discussão sobre os avanços e retrocessos no que se refere aos direitos das crianças.

Observa-se que o mundo está conectado e tudo o que ocorre não importa a distância chegam praticamente no mesmo momento do acontecido, porém a educação não evoluiu com a mesma intensidade. Portanto, encontra muitos entraves políticos em seu caminho, dessa forma, segue sobrecarregado com dificuldades para avançar. Porém, em 1988 houve um marco importante na educação infantil.

O atendimento em creche e pré-escolas para crianças de zero a seis anos de idade tornou-se a dever do estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica.

Segundo, Souza (2015, p.89),

Com os direitos assegurados na Constituição da República federativa do Brasil de 1988, [...]na Leis de Diretrizes e Bases e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Infantil, pode-se afirmar que legalmente se foi reconhecendo as necessidades da criança e sua importância, bem como a compreensão de que ela é um sujeito que aprende quando estimulado e faz parte da sociedade.

O reconhecimento das crianças diante das políticas públicas no Brasil trilhou um longo caminho, com muita luta hoje as crianças são considerados sujeitos de direitos que devem ser respeitadas em suas especificidades, e isso é um avanço.

Conforme Arce (2001, p. 270) o Referencial Curricular Nacional é visto como um retrocesso um documento que não contribui com a educação infantil, oferece pouca qualificação, surgiu como um conjunto de receitas [...]. Portanto, na medida em que as demandas e outros desafios foram surgindo, para educação infantil, foi preciso rever as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, (2010), como ampliação das matrículas, os horários das crianças e de funcionamentos, as quantidades de horas letivas, a necessidade de profissionalizar os professores (os) não habilitados (os) e também novos marcos normativos para essa etapa da educação.

No entanto, um ponto significativo, que não pode ser chamado de avanço e nem de retrocesso é que a Base continua com os eixos “interações e brincadeiras”, respeitando a ética, a política e a estética como já constava na proposta das DCNEI (2010).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

Porém, é possível presumir que somente a Base por si só não deverá solucionar todas as lacunas existentes na educação, pois ela já chegou provocando discussões e críticas de educadores e sociedade.

3 CONSIDERAÇÕES

Enfim, é importante lembrar que a Constituição Federal de 1988, as Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394 de 1996, as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil de 2010 apontam avanços para os direitos das crianças à educação infantil, enquanto que os Referenciais Nacionais para a Educação Infantil de 1998 e a BNCC de 2017 apresentam retrocessos na concepção de infância e direitos das crianças.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, ano 22, n. 74, p. 251-283, Campinas, abr. 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]. — Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2019.

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/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, (1998). **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 3. V.

BRASIL. **Lei n. 11.274 de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

BRASIL. **Resolução N. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192>.

BRASIL. **Lei nº 12.796 de 2013**, Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: 568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf >. Acesso em: 02 jun. 2017.

LEITE FILHO, A. Rumos da Educação Infantil no Brasil. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, a. 6, n. 11-12, p. 1-10, jan./dez. 2005. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23981>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

LOPES, B.; AMARAL, J. N. **Políticas Públicas: conceitos e práticas**. Caldas, Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008.

MARQUES, Circe Mara; PEGARO, Ludimiar; DA SILVA, Ezequiel Theodoro. Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Movimentos legais na Educação Infantil, **Revista Linhas**, Florianópolis, v.20,42, p. 255-280 jan. / abr. 2019. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820422019255> Acesso em:14 de setembro 2019.

SOUZA, Simone Terezinha Feldehaus de. **Educação Infantil na proposta curricular de Santa Catarina: desafios e possibilidades**/ Simone Terezinha Feldehaus de Souza; Maria de Lurdes Pinto de Almeida .I, ed Curitiba, PR: CRV,2015. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/servicos/professores-e-gestores/16977-nova-proposta-curricular-de-sc-2014> Acesso em:14 de setembro

CULTURA DIGITAL NO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Alexsandra Massaneiro Fernandes
Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)
alexsandramassaneiro87@gmail.com

Madalena Pereira da Silva
Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)
prof.madalena@uniplaclages.edu.br

Financiamento: Sem financiamento

Resumo: A BNCC traz a cultura digital como uma das suas dez competências gerais a ser inserida no currículo da educação básica. Contudo, é preciso avaliar as possibilidades e desafios que as instituições escolares enfrentam quando da inserção da cultura digital no currículo da educação infantil. A pesquisa é de natureza bibliográfica, trazendo a cultura digital como possibilidade de brincar e aprender e os desafios na formação docente, infraestrutura física e tecnológica.

Palavras-chave: BNCC. Cultura Digital. Currículo. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

Os professores da educação infantil, são desafiados constantemente no seu fazer pedagógico, pois trabalham com emoções, sentimentos e buscam incessantemente contribuir com o desenvolvimento integral das crianças. Contudo, os “trabalhadores da contradição” (CHARLOT, 2008), se deparam com muitos desafios a serem superados e muitas vezes, fazem o que pode ser feito (currículo real) e não o que é para ser feito (currículo formal). Nessa direção, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (BRASIL, 2017a), traz na sua quinta competência, a cultura digital.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017a, p. 9).

É notório que as tecnologias digitais se tornaram acessíveis na sociedade. Assim como também se percebe a facilidade que as crianças têm no manuseio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Durante a trajetória no “chão da escola”, um dos pesquisadores deste trabalho, vem observando, na educação infantil, as transformações que a cultura digital tem promovido nas brincadeiras da infância. Foi possível observar que os jogos desprovidos de computadores e brincadeiras podem ser usados como instrumento pedagógico e não somente como um recurso alternativo sem associação ao desenvolvimento da criança. Contudo, observou-se que a maioria das crianças prefere os equipamentos digitais do que as brincadeiras tradicionais.

Na infância, período em que o indivíduo está se constituindo culturalmente, a brincadeira assume papel fundamental para que a criança compreenda, reconstrua e aproprie-se da cultura.

A compreensão das crianças como sujeitos de cultura vem provocando uma revisão dos currículos para a educação infantil. Assim, dimensões culturais como a brincadeira e as diferentes formas de expressão artísticas deixam de ser atividades secundárias, ganhando relevo e adquirindo a mesma importância que as atividades voltadas para conhecimentos mais específicos, como é o caso da leitura e da escrita. (BORBA, 2007, p.12).

E de que forma os professores podem preservar as brincadeiras com a inserção da cultura digital? Há que se considerar que nas instituições de educação infantil o cenário não é propício para a inserção imediata da cultura digital, por três motivos aqui descritos: infraestrutura física; infraestrutura tecnológica e formação de professores. Esses aspectos fazem parte dos desdobramentos desta pesquisa.

2 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INSERÇÃO DA CULTURA DIGITAL NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A geração de crianças do século XXI tem experimentado o universo fascinante das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), dos jogos e de muitos recursos digitais, sem precedentes. Aliás, desde muito cedo, as crianças da era digital são imersas e aprendem com muita facilidade a usarem as TDIC. Contudo, no ambiente escolar os “nativos digitais”, se deparam com os “imigrantes digitais” (PRENSKY, 2010), logo, é necessário saber, se os professores (muitos deles imigrantes digitais) tem conhecimento, recebem e/ou buscam formação continuada para adotar os recursos digitais em suas práticas docentes.

Na formação inicial, não se pode garantir que todos os egressos têm o domínio das TDIC e saibam usá-las associadas as suas práticas pedagógicas, pois, diferentemente de outras temáticas (relações étnico-raciais, direitos humanos e sustentabilidade) exigidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos Cursos de licenciaturas, a Informática na Educação não é obrigatória.

Partindo do pressuposto que os professores têm formação inicial e/ou continuada para o uso dos recursos nas práticas pedagógicas, quais são os recursos digitais que a instituição escolar dispõe? Tudo que se sabe é que a maioria das escolas não têm laboratórios de informática, ou quando possuem, os computadores estão sucateados, não recebem atualizações e nem sempre há um profissional da área de Tecnologia da Informação para realizar a manutenção nos computadores. Outro aspecto a se considerar, é que atualmente, as escolas não dispõem de Internet em todo o campus, mas, existe iniciativa do governo em implantar, gradativamente, a educação conectada (BRASIL, 2017b), contudo, a BNCC já está em vigor e a competência da inserção da cultura digital nos currículos, vai sendo postergada.

O Programa de Inovação Educação Conectada foi instituído com o “objetivo de apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica”. (BRASIL, 2017b, online). O mesmo foi criado em consonância com a estratégia 7.15 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

[...] universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno(a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação. (BRASIL, 2014, online).

Não há dúvidas, que o PNE e o Programa de Inovação Educação Conectada darão suporte à infraestrutura tecnológica para a inserção da cultura digital nas escolas. De acordo com o descrito no Art. 13. (BRASIL, 2017b, online), “Compete às redes de educação básica que aderirem ao Programa de Inovação Educação Conectada: I - indicar escolas que poderão participar do Programa, observados os critérios definidos em ato do Ministério da Educação”. Mas, sendo a cultura digital a 5ª competência geral da BNCC a ser trabalhada na educação básica, o programa não estará disponível a todas as escolas?

Evidentemente que tão importante quanto a infraestrutura tecnológica é garantir a formação continuada aos professores para que as TDIC sejam adotadas com significado aos sujeitos.

[...] observamos claramente a necessidade de uma reflexão acerca do currículo como instrumento que deve viabilizar a apropriação, a compreensão e o aprofundamento dos conhecimentos na escola e seu reflexo na vida prática dos sujeitos. Contudo, currículo escolar, para se adequar às novas exigências da atual sociedade, deve possibilitar não apenas a apropriação dos conteúdos, mas, impreterivelmente, os meios para os educandos compreenderem melhor o mundo no qual estão inseridos e saberem usar esses conhecimentos de acordo com as adversidades das situações-problema enfrentados diariamente. (LIMA, ZANLORENZI e PINHEIRO, 2012, 76).

E por último, qual é o espaço físico (ambiente de aprendizagem) que os professores da educação infantil irão utilizar para promover a cultura digital?

Os ambientes de aprendizagem na educação infantil são primordiais para vários educadores, como Decroly, Montessori e Dewey. A criação de espaços pouco adequados acaba limitando as possibilidades de desenvolvimento infantil nas pré-escolas. É importante ressaltar que a qualidade do ambiente não se resume apenas a estrutura física, ao mobiliário, às condições de higiene e iluminação, mas também da organização e coerência entre a proposta pedagógica da instituição e a distribuição do ambiente.

Um dos grandes idealizadores dos “cantinhos” (ambientes de aprendizagem) foi Celestin Freinet (1896-1966), responsável pela criação de diversas técnicas que ele de fato desenvolvia com base na experimentação e documentação. As técnicas constituem-se em momentos de um processo

de aprendizagem que parte dos interesses mais profundos da criança, propiciando condições para a apropriação do conhecimento. Ele tinha respeito e carinho pelas crianças, prestava atenção em cada evolução de seus alunos, aprimorando e criando novas técnicas. Sua pedagogia era centralizada na criança. Os alunos consideravam Freinet como um amigo. Questionava as tarefas escolares repetitivas e cansativas, opostas às brincadeiras, ao lúdico, apontando essa dualidade que segundo ele é responsável pela dicotomia trabalho/prazer, gerada pela sociedade capitalista industrial. Propõe o trabalho/jogo como atividade fundamental.

Freinet trabalhava com projetos e uma de suas técnicas era trabalhar com ambientes específicos, organizados para cada atividade. Em sua classe existia o cantinho da cozinha, onde as crianças faziam seu próprio lanche, o cantinho da leitura, o cantinho do desenho onde revelavam sua personalidade. Cada espaço permitia às crianças imaginar, brincar e adquirir conhecimentos de forma alegre, divertida e contextualizada com a realidade em que viviam onde todos os alunos faziam sua parte em um trabalho alegre e cooperativo.

Nessa perspectiva o professor deve construir ambientes bem organizados e acolhedores que são formas de promover a brincadeira e através dela, o desenvolvimento da autonomia e da interação social da criança com o meio em que ela vive, transformando o espaço da pré-escola em um lugar prazeroso e produtivo.

Considerando que a brincadeira deva ocupar um espaço central na educação infantil, entendo que o professor é figura fundamental para que isso aconteça, criando espaços, oferecendo-lhes material e partilhando das brincadeiras das crianças. Agindo desta maneira, ele estará possibilitando às mesmas uma forma de aceder às culturas e modos de vida adultos, de forma criativa, social e partilhada. Estará, ainda, transmitindo valores e uma imagem da cultura como produção e não apenas produto. (WAJSHOP, 2001, p. 112)

De acordo com Oliveira (2005), é possível organizar o cantinho da beleza, da leitura, da culinária, da higiene, da imaginação, entre outros. E o cantinho para incentivar a cultura digital?

A cultura digital pode ser praticada em vários espaços no ambiente escolar, embora, muitas vezes sua referência seja o laboratório de informática. Mas a escola possui tais espaços? Esses ambientes são utilizados pelos professores? Esses ambientes recebem manutenção e cuidado necessário para o planejamento e execução das atividades propostas? Os professores, muitos deles, imigrantes digitais, recebem capacitações para usar as TIC como alinhadas ao processo de ensino aprendizagem? Essas são reflexões que esta pesquisa visa provocar.

Alegria, fantasia e prazer, muitas vezes, são esquecidos e relegados na vida cotidiana, contudo, precisam ser resgatados, em especial na educação infantil. Um dos pontos a ser considerado, consiste em reconhecer as crianças na sua individualidade, com potenciais distintos e com imensurável capacidade para uma vida autônoma, mas, sobretudo, que se fortalecem nas relações sociais. Nesse viés, é considerável o estudo sobre a organização dos espaços que podem gerar um contexto rico em criatividade, imaginação, prazer e alegria. Aprender brincando e

interagindo é sem dúvida a melhor forma das crianças se desenvolverem na sua forma integral. E até que ponto esse processo pode ser mediado pelas TDIC?

3 CONCLUSÕES

As crianças já nascem em uma era digital em meio à tecnologia e com ela se apropriam de conhecimentos, toda essa interatividade virtual alterou o sentido cultural de tempo e espaço. Com o progresso tecnológico e as facilidades de interação da criança com tais aparatos surgiram também indagações pertinentes à educação tanto no convívio familiar como nas escolas. Parece não ser conveniente como urgente uma reestruturação do mundo, principalmente das crianças, uma vez que esse novo segmento incorpora uma diversidade de sentidos que favorecem novas formas de convívio entre as pessoas e o mundo tecnológico cada vez mais complicado e diversificado.

Os professores da Educação Infantil não podem desconsiderar a importância de seu papel formador frente ao ciberespaço (LÉVY, 2010). As TDIC têm gerado grandes desafios para os profissionais que trabalham com crianças e também para os pais na vida familiar, provocando mudanças na infância devido ao contato com as diversas manifestações da cultura e a complexidade das transformações presentes no mundo contemporâneo.

A difusão da cibercultura no cotidiano facilita as novas relações de produção de conhecimento e comunicação. Nesse viés, a escola, a família e teóricos querem compreender quais os efeitos que a revolução tecnológica vai causar na infância. A sociedade e os professores do século XX foram acostumados a ver as crianças como indivíduos que recebiam cultura, contudo, apostamos que a cibercultura modifica esse pensamento tradicional.

O entendimento recente é que as crianças também façam cultura e participem ativamente com formas próprias às funções da cibercultura vivida pelo adulto. O interesse das crianças pelas mídias eletrônicas não é só o de interagir com o computador, mais sim o de interagir com outras crianças por meio da tecnologia, assim consideram alguns pesquisadores.

REFERÊNCIAS

BORBA, A. M. **A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil.** *Revista Criança*, Brasília, MEC, p.12-14, nov.2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Versão final. Brasília, DF, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Inovação Educação Conectada.** Brasília, DF, 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - PNE.** Brasília, DF, 2014.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, M. F.; ZANLORENZI, C. M. P.; PINHEIRO, L. R. **A função do currículo no contexto escolar**. Curitiba: InterSaber, 2012.

OLIVEIRA, Z. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Vozes, 2005.

PRENSKY, Marc. **Nativos e Imigrantes Digitais**. Madrid: Distribuidora Sek S.A., 2010.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 5.ed. - São Paulo: Cortez, 2001. (Col. Questões da Nossa Época. v. 48).

CURRÍCULO PARA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO ENSINO DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lígia Caróle Sales Paes
Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)
ligiacssp@gmail.com

Madalena Pereira da Silva
Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)
prof.madalena@uniplaclages.edu.br

Financiamento: Sem financiamento

Resumo: Esta pesquisa tem por objetivo conceituar o Pensamento Computacional (PC), conhecer seus desafios, discutir e compreender as políticas públicas em currículos e a formação do professor para o uso do PC. A metodologia consiste de revisão bibliográfica realizada em bases de dados e repositórios de instituições de ensino. São observados os trabalhos no contexto nacional e uma breve síntese de outros países, com uma proposta de currículo para Educação infantil de “O que” e “como” trabalhar o PC.

Palavras-chave: Pensamento Computacional. Formação. Currículo. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

Inicialmente faz-se necessário compreender o conceito de Pensamento Computacional (PC) e sua importância para a formação de professores na elaboração do currículo para Educação Infantil. Para isso, utilizou-se como metodologia a revisão da literatura. A revisão sistemática foi realizada nos bancos de dados e portais de teses e dissertações das seguintes instituições: Revista Observatório, Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação, Anais do Workshop de Informática na Escola, Universidade De Caxias Do Sul e Universidade Federal De Juiz De Fora.

Após a análise dos achados, com base no referencial teórico Jeannet Wingg, foi feita uma discussão a fim de explicitar a existência do PC e como é contemplado nos currículos do Brasil e alguns países pelos autores referenciados. São observados os desafios existentes nas políticas públicas e nos currículos que contempla a inserção do PC; bem como o mesmo contribui para elaboração dos currículos e na formação de professores na Educação Infantil.

2 DESENVOLVIMENTO

O PC representa uma atitude “universalmente aplicável e um conjunto de habilidades que todos”, não restringindo essa aplicação somente aos cientistas da computação, mas as todas as

pessoas, podem aprender e usar esse conceito e habilidades no seu fazer pedagógico. Para leitura, escrita e aritmética, devemos adicionar o pensamento computacional à capacidade analítica de cada criança (WING, 2006, p. 33).

Segundo Wing (2006) o PC envolve a solução de problemas, o projeto de sistemas e a compreensão do comportamento humano, com base nos conceitos fundamentais da ciência da computação; baseia-se no poder e limites de processos computacionais, sejam eles executados por um humano ou por uma máquina; aborda a questão: o que é computável? Inclui uma gama de ferramentas mentais que refletem a amplitude do campo da ciência da computação; usando abstração e decomposição ao executar uma tarefa complexa ou projetar um grande sistema complexo; considerar o conjunto de instruções da máquina, suas restrições de recursos e seu ambiente operacional.

Ignácio (2018) salienta evoluções do trabalho sobre o PC em Jannet Wing (2006) no artigo “*Computational thinking and thinking about computing*”, o qual apresenta um primeiro desafio de como aplicar no conceito do PC no processo de ensino-aprendizagem de forma eficaz às crianças, desafio que ainda precisa ser superado pelos especialistas em computação e por professores. Para Ignácio (2018) “O dilema está em como compatibilizar e equilibrar o ensino da ferramenta (o computador) com o ensino dos conceitos computacionais (como forma de pensamento)”, desafio que os educadores devem ter ao propor no trabalho docente atividades relacionadas ao uso do PC. A última versão da BNCC (BRASIL, 2017) traz diversas menções acerca do conceito do PC, em habilidades na área de Matemática e suas tecnologias, tanto no Ensino Fundamental e Ensino Médio; prevê também o uso das tecnologias, cultura digital e tecnologias digitais nas “Competências Gerais (CG)” para todos os níveis da Educação Básica.

França e Tedesco (2017) concluíram nas discussões dos estudos que há compreensão sobre o pensamento computacional na maioria dos licenciados em computação, afirmam e explicam que o ensinamento da Ciência da Computação (CC) vai além dos recursos tecnológicos, mas nos seus princípios fundamentais; ideia compartilhada por Ignácio (2018, p.10) quando diz que “O Pensamento Computacional leva os especialistas em Computação e os pedagogos a perceberem que a ciência da Computação tem mais a oferecer, além do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), para a área educacional”. França e Tedesco (2017) acrescentam que a CC deveria ser uma disciplina curricular, ensinada por professores da área da CC. Contrapondo a ideia de Wing (2006) onde PC representa uma atitude universalmente aplicável e um conjunto de habilidades a todos e não restrita aos especialistas da área de computação. Na mesma direção de Wing, Pasqual Junior 2018, p. 48) defende “[...] o pensamento computacional como uma competência escolar que pode ser desenvolvida pelos professores de todas as disciplinas e apontam para a necessidade iminente de formação de professores”. Nesta pesquisa, partimos do pressuposto que o PC deve ser incorporado e integrado nos Campos de Experiência apresentados na BNCC para Educação Infantil, desde que os professores possuam formação e o currículo esteja adequado para utilizações estratégicas em sala de aula.

Leite e da Silva (2017, p. 4) apresentam um estudo do ano de 2012, da Royal Society no Reino Unido,] que sinaliza que “Toda criança deve ter a oportunidade de aprender conceitos e princípios da computação, incluindo a ciência da computação e as tecnologias da informação, desde o início do ensino primário”. França e Tedesco (2017) citam que os Estados Unidos e países da Europa têm implantado um currículo mínimo de Computação em suas escolas. De acordo com Almeida e Valente (2019, p. 211-212) as organizações International Society for Technology in Education (ISTE) e a American Computer Science Teachers Association (CSTA) trabalharam em parceria e identificaram nove conceitos relacionados com o PC a saber, “coleta de dados, análise de dados, representação de dados, decomposição de problema, abstração, algoritmos, automação, paralelização e simulação”.

Ignácio (2018) apresenta iniciativas brasileiras sobre o PC nos sites: “Pensamento Computacional Brasil” e “Pensamento Computacional – O que é e como ensinar”. O Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) também tem sua contribuição expressiva, o qual defende que o PC seja incluso na BNCC, mas, atualmente, não houve êxito e está em discussão no Conselho Nacional de Educação (CNE). Em julho de 2018 o CNE promoveu em Brasília o “Seminário Internacional sobre Computação na Educação Básica”, para debater sobre “quem vai ensinar, o que vai ser ensinado, e como ensinar [computação na escola]”.

Na BNCC, entretanto, o PC não foi mencionado para a Educação Infantil, tendo assim um segundo desafio, pois, o mesmo é primordial e referenciado em Wing (2006), para uma educação que vai além de ferramentas tecnológicas, mas traga seus conceitos elementares. Leite e da Silva (2017) apresentam o PC como raciocínio computacional, podendo ser trabalhado na Educação Infantil, pois não utiliza hardware ou software, podendo ser aplicado de forma lúdica e desprovido de recursos computacionais

O raciocínio computacional vai muito além do simples uso do computador, ele expande a capacidade do pensamento humano para resolver problemas, mesmo sem a presença da máquina. Já existem trabalhos nesse sentido como, por exemplo, o projeto da Computação Desplugada de Bell e Witten, (1995). Este projeto apresenta alternativas de ensino da Computação por meio de atividades lúdicas e analogias do cotidiano, não utilizando recursos de hardware e/ou software. (LEITE e DA SILVA, 2017, p. 04).

Há iniciativa no Estado de Santa Catarina que já incluiu no “Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense”, concluído no ano de 2019, onde evidência a importância de complementar nos Projetos Políticos Pedagógicos as tecnologias digitais, a cultura digital e o PC, tendo como referência o CIEB, o qual possui currículo próprio com sugestões de atividades, iniciando pela educação infantil e perpassando toda a Educação Básica.

Um terceiro desafio, por que trabalhar o pensamento computacional e em qual perspectiva devemos trabalhar é apresentado em Pasqual Júnior (2018, p. 45) “[..] O ensino de programação e o desenvolvimento do pensamento computacional podem possibilitar uma compreensão de significados na prática, que permitem à criança compreender estruturas que antes eram extremamente abstratas”. A tecnologia nesse contexto traz benefícios como a criação de

conhecimentos novos. De acordo com Blikstein (2008) citado por Pasqual Junior (2018, p. 45) fala que o PC “traz uma dimensão inovadora no campo da aprendizagem e da produção de conhecimento, uma vez que o aluno passa a ser agente de seu processo de aprendizagem e desenvolvedor de novos produtos.” Importante acrescentar que o autor deixa claro que o aluno é o agente e desenvolvedor - “desenvolvedor de novos produtos”-, essa afirmação poderia ser uma consequência e não um fim.

Pasqual Junior (2018) faz as seguintes constatações sobre o PC, existência de poucos estudos que privilegiem as interlocuções entre o PC e a formação inicial e continuada de professores e, cita, ainda, ao que se refere às políticas públicas.

Leite et al (2017) identificam que, apesar de “existirem políticas públicas que fomentem o letramento digital e a formação de professores para o uso de tecnologias, ainda não há iniciativas, pelo menos não de cunho governamental, de formação que fomentem o estudo e desenvolvimento do pensamento computacional nos processos de formação de professores. (PASQUAL JUNIOR, 2018, p. 49).

Almeida e Valente (2019) discutem políticas públicas internacionais de alguns países - Espanha, Estônia, Finlândia e Portugal, onde o estudo revelou que o “pensamento lógico e a resolução de problemas são habilidades presentes em todos eles, o que por si indica uma concepção de PC para além da codificação de comandos de programação”.

3 CONCLUSÕES

Pasqual Junior (2018) acrescenta que se deve- fazer modificações na estrutura curricular e nas formas de ensino, estas intimamente ligadas a políticas públicas, seja inserindo o PC no currículo, como disciplina ou como tema transversal. Corroboramos com a perspectiva de incluir o PC no currículo, onde os professores de diferentes áreas do conhecimento se apropriem desse conhecimento e o insira nas suas práticas pedagógicas, desde que este seja aliado na construção do conhecimento, e não o fim em si mesmo. Para tanto concluímos não haver consenso entre os autores sobre o que ensinar a respeito do PC.

Ao que tange à Educação Infantil no Brasil apenas o currículo da CIEB propôs, competências e habilidades para serem trabalhadas. Elencamos alguns conceitos que podem ser efetivamente utilizados tendo como referência estudos abordados até esse momento, outros em andamento no curso de Mestrado em Educação, cujo título é a “Compreensão e Difusão da Lógica-Lúdica para Professores da Educação Infantil e suas Implicações Pedagógicas”, iniciado no ano de 2019 pelas pesquisadoras deste trabalho na Universidade do Planalto Catarinense. Os conceitos sugeridos incluem: abstração; decomposição; reconhecimento de Padrões; algoritmos; entender e diferenciar hardware e software; interação com dispositivos móveis; formulação de problemas; organização e análise dados de forma lógica; implementando soluções possíveis e generalizações. O “como” trabalhar iniciaria com atividades sem uso de telas; atividades com uso de Lego; Quebra-

Cabeças; jogos temporais e espaciais; problemas do cotidiano, onde a criança tenha oportunidade de inferir, argumentar e dialogar; atividades de lógica e de raciocínio lógico-matemático. Em um segundo momento sugere-se a aplicação do conhecimento tecnológico com manuseio e uso de objetos (controles, celulares, computadores, *tablets*); brinquedos (Cubetto, Codipeia, Bee Boot, Jogos Digitais e dispositivos Robóticos) e tecnológicos diversos que possuam a lógica do PC como fundamento.

A formação de professores deve contemplar alguns conhecimentos essenciais, tais como, o desenvolvimento Infantil, conceitos do PC, neurociência aplicada ao raciocínio lógico e da lógica fundamentos e práticas básicas na Ciência da Computação e Informática. Essa seria uma proposta de formação de professores a ser pensada, estando muito além da realidade brasileira, entretanto, podemos aplicar conceitos elementares sobre PC, os quais não fazem uso de tecnologia propriamente dita, com recursos mínimos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Pensamento computacional nas políticas e nas práticas em alguns países. **Revista Observatório**, Palmas, v. 5, n. 1, p.200-242, jan. 2019. Mensal. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/4742>>. Acesso em: 03 set. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2019.

FRANÇA, Rozelma; TEDESCO, Patrícia. Pensamento computacional sob a perspectiva de licenciandos em computação. **Anais do Workshop de Informática na Escola**, [S.l.], p. 795, out. 2017. ISSN 2316-6541. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/7298>. Acesso em: 03 set. 2019. doi:<http://dx.doi.org/10.5753/cbie.wie.2017.795>.

IGNÁCIO, Wagner. O Pensamento Computacional na Educação Brasileira e o Papel das Instituições de Ensino Tecnológico. 2018. 68 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Computação, Departamento de Ciência da Computação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Cataguases, 2018. Disponível em: <<http://www.monografias.ice.ufff.br/tcc-web/exibePdf?id=438>>. Acesso em: 03 set. 2019.

LEITE, Melquisedec; DA SILVA, Sônia Fortes. Redimensionamento da Computação em Processo de Ensino na Educação Básica: O pensamento Computacional, o Universo e a Cultura Digital. In: **Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação**. 2017. p. 804.

PASQUAL JÚNIOR, Paulo Antonio. Pensamento Computacional e Formação De Professores: Uma Análise a partir a Plataforma CODE.ORG. 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/4155/Dissertacao%20Paulo%20Antonio%20Pasqual%20J%C3%BAnior.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 03 set. 2019.

WING, Jeannette M. Computational Thinking. **Communications of the ACM**, vol. 49, n° 3, mar. 2006. Disponível em: <https://www.cs.cmu.edu/~15110-s13/Wing06-ct.pdf> Acesso em: 30 jun. 2019.

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A(S) INFÂNCIA(S) E AS INTERLOCUÇÕES COM OS SABERES COTIDIANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Patrícia Ferreira Moreira
Universidade do Planalto Catarinense
patriciafmoreira@uniplaclages.edu.br

Denise Bueno da Silva
Universidade do Planalto Catarinense
denibsilva@gmail.com

Mareli Eliane Graupe
Universidade do Planalto Catarinense
prof.mareli@uniplaclages.edu.br

Financiamento: Sem financiamento

Resumo: Este artigo tem por objetivo analisar a formação docente para a(s) infância(s) e as interlocuções com os saberes cotidianos construídos nas instituições de Educação Infantil. É uma pesquisa de abordagem qualitativa e perspectiva pós-crítica. Referenciando a formação docente, a cultura da(s) infância(s) e o cotidiano escolar. A análise aponta que os saberes construídos no cotidiano escolar, são essenciais para qualificar os processos formativos dos docentes das infâncias e para garantir às crianças a efetivação dos seus direitos de aprendizagem.

Palavras-chave: Formação Docente. Infância(s). Saberes Cotidianos. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

A vida cotidiana nas instituições de Educação Infantil é balizada por muitos acontecimentos que emergem das necessidades das crianças e exigem portanto, um olhar atento para este cotidiano, que envolve desde a acolhida da criança, os horários de chegada, de saída, os tempos, os espaços, as rotinas, os materiais, a alimentação, o repouso, os momentos de higiene, as saídas e vindas aos diferentes ambientes da instituição, as interações entre as crianças e os adultos, os descansos, as aprendizagens, os momentos lúdicos e festivos, as brincadeiras, a intencionalidade e ação pedagógica das/os profissionais que atuam junto à criança, a integração entre família e escola, até os momentos de planejamento, estudos e execução das ações pedagógicas.

Neste sentido, faz-se necessário o provimento de formação inicial e continuada voltada para as especificidades da Infância, bem como de articular os saberes construídos no cotidiano educativo a fim de aprimorar os conceitos teóricos aliados à prática da vida cotidiana, priorizando as necessidades das crianças em suas diferentes faixas etárias.

Deste modo, este artigo tem por objetivo principal analisar a formação docente para a(s) infância(s), e as possíveis interlocuções com os saberes cotidianos construídos nas instituições de Educação Infantil. Além disso, busca refletir sobre os saberes docentes que envolvem a prática pedagógica; identificar algumas concepções de infância e verificar como vem sendo realizada a formação docente para a(s) infância(s) no cotidiano escolar.

A metodologia utilizada fundamenta-se numa perspectiva pós-crítica, de abordagem qualitativa, referenciando teóricos e pesquisadores que escrevem sobre formação profissional,

cultura da(s) infância(s), saberes docentes e ainda sobre o cotidiano escolar, tais como: Tardiff (2005); Freire (1996); Drumond (2018) Carvalho e Fochi (2017).

2 DESENVOLVIMENTO

Diante do contexto educacional contemporâneo, temáticas relacionadas à Educação Infantil ganham força e visibilidade, oportunizando ações e práticas educativas que garantam o acesso e a efetivação dos direitos de aprendizagem das crianças que frequentam esta etapa da educação básica. Do mesmo modo, para que ocorra a garantia destes direitos de aprendizagem, faz-se necessário espaços de formação inicial e continuada para os docentes que atuam e/ou atuarão nesta etapa o que exigirá o reconhecimento das diferentes concepções de infância.

Neste sentido, Freire (1996) nos convida a refletir sobre a importância da formação docente e da prática educativa-crítica, ao enfatizar que não há docência sem discência e que os saberes fundamentais à prática educativa progressista devem ser conteúdos obrigatórios à formação docente.

Diante deste contexto, voltamos nosso olhar para o cotidiano da educação infantil e percebemos o quanto as crianças nos desafiam e provocam com suas indagações sobre o mundo, suas curiosidades e narrativas pessoais, das quais denotam a sua cultura, o que possibilita que os docentes possam se utilizar destes conhecimentos para planejar um conjunto de ações significativas para as crianças, que lhes possibilite vivenciar o seu protagonismo nas instituições de Educação Infantil.

Na concepção de Freire (1996) os docentes antes mesmo de assumirem a sua docência, necessitam assumir-se como sujeitos da produção do saber e se convencer de que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua construção e transformação. Nesta perspectiva, as instituições de educação infantil assumem um importante desafio, ao compreender que os docentes possuem saberes específicos da sua prática, e que a partir de sua intencionalidade e ação pedagógica estão se constituindo sujeitos e docentes da infância.

Ainda segundo Freire (1996, p. 20) o que vale na formação docente não é a reprodução do gesto mecânico de ensinar, *“mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser educado vai gerando a coragem”*, com isso, o autor nos atenta para a necessidade de reconhecermos a importância das emoções, da afetividade e da sensibilidade nos processos formativos do educador infantil, que conduzirá crianças que também possuem desejos, necessidades, culturas diversificadas, atitudes e direitos de aprendizagem que irão se desenvolvendo ao longo de sua trajetória de vida.

Do mesmo modo Freire (1996, p. 18) argumenta que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, e nesta trajetória, a prática docente crítica envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, *“[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo as razões de ser, mais me torno capaz de mudar, de promover-se do estado de curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica [...]”* ou seja, na formação dos professores, é imprescindível a reflexão sobre a prática, além dos saberes fundamentais que envolvem as concepções de infância e o ato de educar e cuidar na educação infantil.

De acordo com Drumond (2018), desde a inserção da Educação Infantil na primeira etapa da educação básica, há uma preocupação com a formação das/os professoras/es que atuam ou irão atuar nesta primeira etapa, além da busca pela apreensão sobre a docência na educação infantil a partir dos processos educativos que compreendem as especificidades de cada faixa etária e as propostas educativas centradas nos eixos educar e cuidar.

Neste contexto da educação infantil, emerge a necessidade de mudanças na formação de futuras/os professoras/es, além da organização e adequação física, dos materiais pedagógicos e das propostas pedagógicas com as crianças. Além disso, faz-se necessário discutir a organização de uma política nacional voltada a infância e de formação de professoras/es para a Educação Infantil o que demanda assumir compromissos com a especificidade da educação das crianças de zero a cinco anos.

Assim também, para Drumond (2018) a docência na educação infantil vem sendo construída e inventada juntamente com as concepções de criança, infância e educação infantil. Acrescenta ainda que são as interações entre os sujeitos que dão sentido à vivência das escolas de educação infantil, portanto não basta assumir a docência como alvo do curso de Pedagogia que forma professores para atuar com crianças, é preciso ter o discernimento que se trata da formação de professores(as) de crianças pequenas.

Outrossim, aponta Drumond que os conhecimentos difundidos no curso de pedagogia mostram-se muitas vezes afastadas dos saberes e fazeres que envolvem o cuidar e o educar de crianças pequenas e muitos dos futuros professores das infâncias, sentem-se despreparados para atuar com estas crianças, ainda mais, os conhecimentos sobre esta etapa da educação são elementares nos cursos de formação e os próprios professores não demonstram uma compreensão ampla e consistente sobre o trabalho docente com as crianças pequenas.

Tardiff (2005) define algumas características dos saberes profissionais dos docentes, afirmando que estes saberes são temporais, ou seja, adquiridos através do tempo, das práticas profissionais que são decisivos para as rotinas de trabalho e no sentir-se competente estes saberes profissionais se desenvolvem no âmbito de uma carreira.

Da mesma forma, considera que os saberes dos professores são plurais e heterogêneos, provem de diversas fontes. O professor se serve de sua cultura pessoal e escolar anterior, se apoia em conhecimentos didáticos e pedagógicos advindos de sua formação profissional, se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho e utiliza muitas teorias e concepções e técnicas. Além disso, procuram atingir diferentes tipos de objetivos que requer diferentes tipos de conhecimento, competência ou aptidão.

Além disso, para Tardif (2005) os saberes docentes são personalizados e situados, ou seja, cada professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, personalidade, cultura, pensamento e ações que são marcas dos contextos que se inserem, portanto, estes saberes são incorporados, subjetivados, indissociado das pessoas.

Similarmente, os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano, já que o objeto do trabalho do docente envolve seres humanos e apesar de trabalhar com grupos, devem atingir os indivíduos, pois são eles que aprendem; o que requer do professor a disposição para conhecer seus alunos como indivíduos, desenvolvendo a sensibilidade e discernimento para evitar generalizações isto demanda uma grande disponibilidade afetiva.

Tardif (2005) descreve que os professores se apoiam em diversas formas de saberes: saber curricular que envolve os programas e manuais escolares; o saber disciplinar que abrange o conteúdo das disciplinas; o saber da formação profissional que caracteriza os processos de formação inicial e continuada; o saber experiencial que relaciona a prática da profissão e o saber cultural que está atrelada à sua trajetória de vida e de pertencimento a uma cultura em particular.

Carvalho e Fochi (2017) afirmam que a BNCC compreende a criança como um sujeito de direitos e que as concepções de currículo estão alinhadas aos preceitos das DCNEI, que reconhecem o cotidiano como um dinamizador das experiências realizadas pelas crianças na educação infantil. Isto significa dizer que as experiências do cotidiano possibilitam compreender os movimentos sociais construídos nas relações das crianças com o mundo.

Nesta perspectiva a pedagogia do cotidiano é formada por temporalidades, espacialidades, relações e linguagens que se efetivam na escola, ou seja, o cotidiano possibilita a garantia dos direitos da infância ao mobilizar os adultos na construção de significativas aprendizagens.

3 CONCLUSÕES

As pesquisas na área das Infâncias revelam que os saberes construídos no cotidiano escolar são essenciais para qualificar os processos formativos dos docentes das infâncias e para garantir às crianças a efetivação dos seus direitos de aprendizagem.

Diante deste contexto, as instituições de educação infantil assumem um grande compromisso com as infâncias ao direcionar e planejar ações que considerem e valorizem as crianças e suas múltiplas culturas, a diversidade, o protagonismo infantil, o que exigirá uma postura de escuta e de reconhecimento das potencialidades e subjetividades das crianças e do reconhecimento desta diversidade, para a construção de proposições que deem conta da complexidade que envolve as infâncias.

Nesta perspectiva, pensar em possibilidades para que as crianças participem efetivamente da vida cotidiana se caracteriza em um dos grandes desafios da docência na educação infantil, o que envolve diferentes modos de estar, perceber o universo das crianças e que perpassa por contínuos processos formativos e investigativos sobre as infâncias.

Da mesma forma, a pesquisa evidenciou que os saberes docentes carregam consigo as marcas do ser humano, portanto torna-se necessário repensarmos sobre os fundamentos da formação docente vinculando-a a prática da própria profissão. Trata-se de observar os professores como produtores de saberes específicos ao seu trabalho e de integrá-los tanto nas atividades de formação quanto nas atividades de pesquisa. Uma vez que estes saberes englobam o conjunto dos conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos docentes.

Deste modo, cabe ao docente planejar o conjunto de atividades e estratégias na educação infantil, bem como desenvolver a escuta das crianças e observar o cotidiano das mesmas, a fim de compreender como estas se desenvolvem, seus desejos e anseios, analisando a maneira que interagem e constroem o conhecimento, o que exigirá uma boa formação inicial e continuada, além da criação de espaços coletivos que oportunizem a pesquisa, o diálogo, a construção coletiva de saberes e a análise crítica sobre a prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sérgio. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 23-41, set./dez. 2017.

DRUMOND, Viviane. Formação de Professoras e Professores de Educação Infantil: Por uma Pedagogia da Infância. **Revista Zero-a-Seis**. 2018. Disponível <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2018v-20n38p288>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 25ª edição.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis. Editora Vozes. 2005. 5ª edição.

LETRAMENTO E EDUCAÇÃO INFANTIL: A URGÊNCIA DA TEMÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Leila Regina Leidens Arcari
Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)
arcarileila@gmail.com

Rosana Mara Koerner
Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)

Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Resumo: Recorte da pesquisa “O trabalho docente na educação infantil sob a perspectiva do letramento”, o trabalho objetiva identificar necessidades das professoras de uma rede pública em relação à formação continuada abordando o letramento na Educação Infantil. Na coleta de dados utilizamos questionários com 120 participantes. A pesquisa é qualitativa, com enfoque da Análise de Conteúdo (FRANCO, 2012). Apoiados em Formosinho (2008), Kramer (2008), consideramos que a formação abordando o letramento e as possibilidades de práticas são latentes.

Palavras-chave: Formação continuada. Letramento. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca evidenciar quais as necessidades apontadas por professoras em relação à formação continuada abordando o letramento na Educação Infantil. Interessa-nos, também, reafirmar a importância do trabalho realizado por estas professoras que atuam com turmas de Segundo Período, trabalho que entrelaça e alia doses do cuidar e do educar ao possibilitar vivências no dia a dia da educação infantil.

A pesquisa foi realizada em uma rede pública de Educação Infantil de uma cidade de Santa Catarina. As professoras participantes atuam com crianças das turmas de Segundo Período (crianças de 5 anos, até 5 anos, 11 meses e 29 dias). A coleta de dados deste recorte foi realizada através do envio de questionários, respondidos por 120 professoras. Para interpretar os dados coletados utilizamos o enfoque da Análise de Conteúdo (FRANCO, 2012), a fim de contextualizarmos as informações compartilhadas pelas professoras e perceber as necessidades apontadas. Neste universo, buscamos conhecer o contexto das professoras e descrever suas vivências, experiências e concepções que atravessam seu trabalho na educação infantil. Encontramos apoio em Triviños (2007, p. 128): “[...] a interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto. Por isso, não é vazia, mas coerente, lógica e consistente.”

Formosinho (2008) se refere ao cuidar e educar na educação infantil apontando a interligação entre esses dois momentos, fundamentais para o desenvolvimento da criança; mas não deixa de mencionar também a expansão das responsabilidades atribuídas ao professor que atua na educação infantil.

Queremos aqui retomar, para enfatizar, que o trabalho do professor de educação infantil vai além do ‘simplesmente cuidar’: “O educador da criança pequena necessita de um saber fazer que incorpore ao mesmo tempo a globalidade e a vulnerabilidade social das crianças e a sua competência” (FORMOSINHO, 2008, p.139). Esse papel abrangente das professoras da educação infantil consiste em promover o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas, interação social, ou seja, promover o desenvolvimento integral da criança, a fim de prepará-la para a transição entre Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

As respostas para nossas indagações que permeiam as vivências das professoras de Segundo Período, a necessidade de formação continuada para aprimorar as interações junto às crianças, nos dão a dimensão do quanto é necessário lapidar e desvendar as entrelinhas desse cenário para realmente compreender as práticas que realizam.

2 DESENVOLVIMENTO

As questões esboçadas evidenciam os dados coletados através dos questionários enviados ao grupo de professoras. No questionário, quando perguntamos se as professoras participaram de alguma formação continuada abordando o tema letramento, das 120 participantes, apenas 43 (36%) afirmam ter participado de formação continuada abordando esse tema. Estas respostas nos remetem a reflexões sobre a necessidade de alargamento das formações, a fim de abranger todas as professoras que atuam com as crianças de Segundo Período, sendo elas efetivas da rede ou contratadas por período temporário, para que as práticas realizadas com as crianças estejam ancoradas teoricamente. A prática pela prática não faz sentido, é preciso observar a prática, apoiar-se em fundamentações teóricas para então retornar à prática sob um novo olhar e promover mudanças significativas e valorativas. Roldão (2017, p. 196) retrata que “[...] a formação de profissionais já atuantes terá de apelar crescentemente à incorporação da vivência prática, para questioná-la, bem como para articular teoricamente e reinvestir em práticas melhoradas e reprodutoras de novos saberes”.

Outra questão abordada no questionário refere-se à formação que as professoras receberam a fim de perceber se esta formação contribui com suas práticas em sala nas interações com as crianças, e as respostas nos revelam que, além da pequena abrangência da formação (36%) 43 professoras, apenas 35 sinalizam de forma positiva as contribuições da formação em suas práticas. Para seis das professoras a formação não contribui para suas práticas e outras duas professoras não mencionam as contribuições trazidas pela formação.

A questão fundamental para a formação continuada é tanto o formador quanto o professor em formação conhecerem o contexto e as práticas nas quais estão inseridos. Quando ocorre distanciamento na comunicação entre as partes (formador e professor em formação), a formação perde seu sentido e sua eficácia. Se o professor não compreende o sentido, a formação não tomará para si nenhum significado.

Resquícios de dúvidas ainda são mencionados por três professoras, o que mostra que a formação, para elas, não elucidou o que realmente consiste o trabalho de letramento na Educação Infantil, ainda existem dúvidas das professoras quanto ao que é permitido e até onde se pode chegar ao trabalhar com a leitura e a escrita na Educação Infantil. É preciso retomar os conceitos de alfabetização e letramento para que as professoras compreendam como desenvolver suas práticas pautadas na perspectiva do letramento, lembrando que o trabalho docente na Educação Infantil deve manter a centralidade no brincar.

Letramento e alfabetização estão entrelaçados: “[...] se se desenvolvem de forma dissociada ou se se desenvolve letramento e não se desenvolve alfabetização, ou vice-versa, a criança terá certamente uma visão parcial e, portanto, distorcida do mundo da escrita” (SOARES, 2018, p. 144). Ter claros e definidos esses dois conceitos oportunizam às professoras da Educação Infantil elaborar práticas condizentes com o contexto da criança, levando em conta as vivências que as crianças trazem consigo.

3 CONCLUSÕES

Para o professor alcançar o aprimoramento da prática docente é essencial retomar as ações do dia a dia, analisar, ponderar, se ancorar às teorias para assim retomar sob uma nova perspectiva fundamentada, a prática só pela prática não é suficiente: “[...] o compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis - ação e reflexão sobre a realidade [...]” (FREIRE, (1979, p.21).

O professor se forma a cada dia, com suas experiências e vivências, aprende com as crianças e com seus pares, com cada situação que enfrenta, sendo esta positiva ou negativa: “Nessa profissão, estamos sempre nos formando e (se conseguimos) nos transformando” (KRAMER 2008, p.129), para oportunizar experiências que promovam aprendizagem e reflexão.

Como considerações deste recorte, percebemos que ainda existem dúvidas entre as professoras sobre como trabalhar a leitura e a escrita na Educação Infantil. É essencial compreender os conceitos de letramento e de alfabetização para que possam desenvolver práticas condizentes com o trabalho realizado na Educação Infantil.

A formação continuada abordando o letramento e as possibilidades de práticas na Educação Infantil, ainda são uma necessidade das professoras que atuam nas turmas de Segundo Período desta rede Municipal, de forma a elucidar a todas (efetivas ou contratadas) as possibilidades do trabalho docente na perspectiva do letramento.

REFERÊNCIAS

FORMOSINHO-OLIVEIRA, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. *In*: MACHADO, Maria Lúcia de A, (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Editora Cortez, 2008, p.133-147.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 4 ed. Brasília: Liber livros, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. *In*: MACHADO, Maria Lúcia de A, (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Editora Cortez, 2008, p.117-132.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Revista Educação PUC**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 191 - 202, maio/ago. 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Pesquisa qualitativa *In*: **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2007. p.116-145.

SOARES. Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS PÚBLICAS

Rosméri Legnaghi Carbonera
Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)
rosmerilegnaghi@hotmail.com

Lucia Ceccato de Lima
Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)
prof.lucia@uniplacages.edu.br

Financiamento: Sem financiamento

Resumo: Nesse artigo apresenta-se perspectiva histórica das legislações que orientaram a formação de professores desde o Brasil colônia. Buscou-se reconhecer a evolução que as legislações proporcionaram para a formação de professores no Brasil. Trata-se de trabalho qualitativo, de revisão bibliográfica. Constatou-se que as DCNs, construídas com a participação de diferentes e diversas comunidades educacionais, apontam outra perspectiva para a formação de professores, aproximando teoria e prática, buscando a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Palavras-chave: Formação de professores. Políticas públicas. Diretrizes Curriculares Nacionais.

1 INTRODUÇÃO

O ensino superior no Brasil, remonta o período colonial, em que se deu início a institucionalização das academias reais e escolas de medicina e engenharia, entre outras. Apenas na década de 1930, com a instituição da faculdade de Filosofia, Ciências e Letras é que se passou a oferecer cursos de licenciatura (ZICCARDI, 2009).

A partir de então, políticas públicas tem sido instituída no país, de modo a suprir demanda por professores licenciados. Diversas providências foram tomadas até que, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/96 (BRASIL, 1996), promulgou-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em nível superior. Compreende-se que as diretrizes marcam um novo conceito de formação de professores jamais vislumbrado pela legislação brasileira, por pretender que a formação proporcione aproximação entre teoria e prática.

2 ENTRE OS CURRÍCULOS MÍNIMOS E AS DIRETRIZES CURRICULARES

A história das licenciaturas no Brasil remonta a década de 1930, quando instituída a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, destinada a habilitar professores para lecionar no ensino secundário (CASTRO, 1974). Anterior à instituição dessas faculdades, apenas a formação para professores do ensino primário havia recebido intento do governo brasileiro com a criação da Escola

Normal de Niterói em 1835 e na Bahia em 1842. Os professores que atuavam no ensino ginasial e secundário eram na sua maioria leigos (ZICCARDI, 2009).

Constata-se que até o início do século XX a formação pedagógica para os professores dos ensinos ginasial e secundário não era preocupação do governo brasileiro. Apenas com a reforma do ensino superior (1932) é que surgem os cursos para formar professores, contudo, atrelados aos cursos de bacharel, uma vez que o pretendente a professor, após ter concluído o curso seriado de três anos poderia frequentar o curso de um ano de formação pedagógica. Esse formato ficou conhecido por “esquema 3+1”. Em 1939 o governo brasileiro instituiu Decreto-Lei que exigia do pretendente a professor secundário o diploma de licenciado. Até então, leigos e profissionais liberais tinham livre acesso à docência em escolas secundárias (CASTRO, 1974).

No intuito de minimizar o problema de falta de professores licenciados o governo brasileiro emite o Decreto-Lei nº 8.777, de 22 de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946) que instituiu o exame de suficiência. O referido exame concedia aos não portadores de diploma de licenciado, registro definitivo de professores de ensino secundário no Ministério da Educação, condição para o exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino secundário.

No ano de 1961 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4.024/1961 (BRASIL, 1961). Esta, institui o Conselho Federal de Educação, que entre outras deliberações, fixou os currículos mínimos e a carga horária dos cursos superiores. Bacharelado e licenciatura passaram a ter estruturas distintas. As licenciaturas passaram a contar com um semestre para as disciplinas pedagógicas, bem como, de prática de ensino, sob a forma de estágio supervisionado (BRASIL, 1962).

No ano de 1963 o CFE estabelece a criação dos cursos emergenciais de licenciatura curta duração (3 anos), para formar professores polivalentes, minimizando a falta de professores licenciados. Forma aligeirada e barateada de formação de professores com formação inicial reduzida, contudo, uma forma mais estruturada e aproximada da docência do que os exames de suficiência (CASTRO, 1974).

Ao comparar a LDB de 1961 a segunda Lei de Diretrizes e Bases - Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), pode se inferir que não trouxe inovações aos cursos superiores, tampouco à formação de professores. Apresenta expressa, em seu artigo 30, exigências quanto a formação mínima para o exercício do magistério em âmbito nacional.

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena (BRASIL, 1971).

Constata-se preocupação do governo em estabelecer formação inicial mínima aos professores que atuavam nos diferentes níveis da educação básica no país, insinuando que para

atuação do professor nos níveis mais elementares da escolarização, sua formação inicial poderia ser superficial, obtida em cursos de 2º grau, e para atuação em níveis posteriores sua formação necessitaria ser mais intensa e específica, obtida em curso de graduação, demonstrando preocupação governamental com os conteúdos específicos, numa escolarização conteudista, desmerecendo a formação pedagógica (GATTI, 2014).

A terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), determina, em seu artigo 62, que a formação mínima para os professores atuarem na educação básica, seja de licenciatura plena, independentemente do nível. Constatou-se maior preocupação governamental com a habilitação dos profissionais do magistério para sua atuação, considerando haver necessidade de qualificação para a docência. Para tanto, dá incumbências ao Conselho Nacional de Educação estabelecer diretrizes curriculares nacionais para todos os níveis de ensino.

O Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer CNE/CES 776/97 (BRASIL, 1997), lembra que o currículo mínimo teve como objetivos assegurar a facilidade de transferência entre instituições diversas, bem como qualidade e uniformidade entre os cursos de graduação. Além disso, visa propiciar liberdade, às instituições, de organizarem seus cursos consonantes às tendências contemporâneas. Contudo, foi considerado que os currículos mínimos se mostraram ineficazes quanto à condução para a qualidade desejada, bem como desencorajaram inovações e diversificação nas graduações. Para mudar esse panorama, a LDB/96 assegura maior flexibilidade quanto à organização dos currículos cursos de graduação, por meio de DCNs. Estas possibilitaram, às Instituições de Ensino Superior, a superação de transmissores de conhecimentos e informações, oferecendo sólida formação básica, por meio da iniciação científica, e formação ética, humana, de valores e orientada à cidadania.

A Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002), instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica - DCN/2002, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. O documento é resultado de ampla e vasta apreciação por representantes de diferentes e diversas comunidades educacionais, em audiências regionais, reunião institucional e técnica e uma audiência nacional.

O processo de elaboração das propostas de diretrizes curriculares para a graduação, conduzido pela SESu (Secretaria de Ensino Superior), consolidou a direção da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Dessa forma, a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo 3+1 (BRASIL, 2001, p.6).

O documento esclarece que suas orientações são flexíveis e aplicáveis a toda e qualquer realidade de instituição de ensino superior do país, por incluir competências e áreas

de desenvolvimento que se deseja ao futuro professor. Os diferentes níveis da educação básica colocam, hoje, o professor diante de incumbências que outrora eram ignoradas.

A Mesma resolução trata ainda, que ao professor, cabe-lhe favorecer a construção da identidade e da autonomia de seus alunos; estimulá-los a valorizar o conhecimento, a cultura, o trabalho; incentivar a pesquisa, o raciocínio lógico, reflexivo e crítico; utilizar tecnologia e expressar-se; ser solidário, cooperativo e receptivo; repudiar a injustiça e a discriminação, entre tantas outras. Da mesma forma, o professor necessita apresentar as mesmas desenvolturas, considerando as peculiaridades e a alteridade de seus estudantes. Assim, as instâncias formadoras de professores necessitam subsidiá-los e fortalecê-los para que respondam a esses desafios, além de substancial formação científica específica de sua área de atuação.

As DCN/2002 constituem-se de um conjunto articulado de princípios fundamentais e procedimentos que, se observados e propostos durante a formação inicial do futuro professor, lhe conduzirão à prática pedagógica em consonância com um modelo de sociedade democrática, justa e solidária, com vistas a atuação de forma consciente, crítica e reflexiva. A transmissão do conhecimento passa a ser substituída pela socialização destes, com reflexão quanto aos seus significados em diferentes situações e articulado a outros saberes, com valorização dos conhecimentos que os alunos já possuem, advindos de sua vivência e experiências pessoais, bem como respeito à diversidade e à complexidade das culturas (BRASIL, 2002).

A formação do licenciado passa a integrar, não somente os conhecimentos específicos e os pedagógicos, mas também, aspectos que conduzem a uma ação didática com vistas à formação integral do aluno, por meio da ação-reflexão-ação, em que a resolução de situações-problemas pode conduzir a percepção de um mundo complexo, não linear e articulado. Compreende-se que as diretrizes marcam um novo conceito de formação de professores jamais vislumbrado pela legislação brasileira. Afinal, ela promete conduzir a licenciatura articulando teoria e prática, o que pode resultar em uma ação pedagógica mais consciente e reflexiva, com possibilidade de proporcionar, ao país, uma escolarização básica de maior qualidade e relevância aos cidadãos.

O Parecer CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015), institui as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Destacamos duas diferenças substanciais, que demonstram caráter visionário das novas diretrizes. A primeira é a demonstração de maior atento com a formação dos professores, considerando-os profissionais da educação, evidenciando que desde que receba formação inicial adequada, qualquer pessoa pode tornar-se professor.

A segunda diferença é a preocupação com a formação continuada desses profissionais, considerando que a profissão docente não trata com situações estanques, engessadas, normatizadas. Pelo contrário, considera, que tanto o conhecimento como as relações pessoais, são passíveis de evoluções e revoluções, necessitando adequações constantes pelo professor, quanto à forma de conduzir suas ações.

Assim, ao pensar-se na prática pedagógica tem-se a compreensão, valorização, reconhecimento e interiorização da diversidade humana, vislumbradas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, o que as tornam indispensáveis na formação inicial e continuada dos professores, assegurando a transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade na ação pedagógica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Brasília: 1961.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CFE n. 292/62.** Fixa a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura: Brasília: 1962.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências: Brasília: 1971.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo: Brasília, DF, 21 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE nº 776/97.** Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação: Brasília: 1997.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 28/2001.** Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena: Brasília: 2001.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 1/2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: 2002.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 2/2015.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: 2015.

CASTRO, A. D. A licenciatura no Brasil. **Revista de História**, São Paulo, v. 50, n. 100, p. 627-652, out./dez, 1974.

GATTI, B. A. A Formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**. São Paulo. N. 100. P. 33-46. Dez/Jan/Fev 2013-2014. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em 17.01.2019.

ZICCARDI, L. R. N. O curso de matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: uma história de sua constituição/desenvolvimento/legitimação. 2009. 412 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/11421>. Acesso em 14.01.2019.

“O FILHO NÃO É SÓ DA MÃE! ”: A LUTA FEMINISTA POR DIREITO A CRECHE

Karine Tatiane Silva Bottega
Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)
karinebottega@uniplaclages.edu.br

Daniela das Graças Vieira da Silva
Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)
pro.dani@hotmail.com

Jaime Farias Dresch
Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)
jaimefariasdresch@gmail.com

Financiamento: Sem financiamento

Resumo: Durante o século XX, a luta das mulheres pelo direito das crianças à creche propiciou um novo sentido para estas instituições, passando de assistencialista para educacional. A pesquisa, amparada em revisão bibliográfica, permitiu constatar que o feminismo produziu condições de emergência ao paradigma da proteção integral à infância, que fundamenta lutas sociais pelo direito à educação no contexto atual das políticas públicas para a Educação Infantil. Com efeito, o novo modelo de creche induziu o processo de profissionalização docente no país.

Palavras-chave: Profissionalização docente. Direito à educação. Feminismo. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

A mulher por muito tempo recebeu um rótulo que tem sido refutado, especialmente no âmbito dos estudos de gênero, segundo o qual ela é considerada o sexo frágil. Esse discurso, no entanto, faz sentido em face da cultura machista e patriarcal que prevalece na sociedade. Este estudo, baseado em revisão bibliográfica, apresenta alguns aspectos da luta das mulheres em prol do direito à educação.

Adichie (2015) afirma em sua obra “Sejamos todos feministas”, que se repetirmos várias vezes as mesmas coisas, se vemos com frequência sempre as mesmas coisas, elas inconscientemente, se tornarão normais. Desta forma, é possível compreender porque em épocas passadas as mulheres podiam considerar normal que somente homens saíssem em busca de trabalho, de oportunidades e, com isso, pudessem experimentar certo nível de emancipação e, assim, caberia quase que exclusivamente a elas as funções ligadas ao trabalho doméstico e o cuidado dos filhos. Todavia, diversas mudanças ocorreram na sociedade, propiciando o questionamento dessas relações. As mulheres, então, passaram a ver outras coisas, deixando de repetir o que se considerava normal. O

cenário que se consolidou durante o século XX possibilitou uma outra normalidade: a da luta pelos direitos educacionais das crianças.

As feministas deram um basta na romantização da maternidade, que ainda persiste no discurso corrente e hegemônico da sociedade contemporânea. Em suas campanhas, as feministas contrapunham-se aos valores românticos da maternidade, lutando contra a economia construída em torno do sentimento de amor materno. Elas utilizavam o slogan, citado no título: “O filho não é só da mãe”, o que elas queriam expressar, de acordo com Teles (2018, p. 25) é que, “a maternidade é uma função social, interessa a toda sociedade que deve estar preparada política e afetivamente para receber, cuidar, educar e socializar as crianças pequenas”.

Estas reivindicações se evidenciaram com a chegada de moradores da zona rural para a zona urbana, e se acentuaram mais com o processo de industrialização no Brasil. Desta forma, surge uma nova perspectiva no país, com condições para um desenvolvimento cultural tecnológico e com uma nova representação familiar.

Um dos objetivos deste estudo foi o de identificar as políticas públicas que emergiram no cenário educacional, partindo da necessidade das mulheres de ter um espaço que acolhesse e educasse seus filhos durante a jornada de trabalho. E também explicitar a luta das feministas por direito a creche que culminou no reconhecimento da Educação Infantil como parte da educação básica, buscando situar a profissionalização docente como peça fundamental desta nova ressignificação.

O estudo permitiu refletir sobre os processos de empoderamento das mulheres, que possibilitaram problematizar sua posição passiva e submissa, em direção a uma posição politicamente ativa e independente. Considerando as mudanças no setor produtivo, as mulheres protagonizaram, durante o século XX, lutas que produziram efeitos consideráveis na sociedade, destacando-se aqui as conquistas referentes ao direito à educação.

A pesquisa de abordagem qualitativa, baseada em levantamento e análise bibliográfica contemplou autoras como Adichie (2015), Graupe (2014), Teles (2015, 2018), Finco, Gobbi e Faria (2015), Bondioli e Mantovani (1998), Campos, Rosemberg e Ferreira (1995).

2 A INTERVENÇÃO FEMINISTA PELO DIREITO DAS CRIANÇAS PEQUENAS A UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE EM ESPAÇOS COLETIVOS

Para contextualizar a discussão, é importante apontar o conceito de feminismo segundo Chimamanda Ngozi Adichie: “ao meu ver, feminista é o homem ou a mulher que diz: ‘Sim, existe um problema de gênero ainda hoje e temos que resolvê-lo, temos que melhorar’. Todos nós, mulheres e homens, temos que melhorar” (ADICHIE, 2015, p. 68).

E nesta perspectiva Teles (2015) afirma que as mulheres, no século XIX e nas primeiras décadas do século XX, começaram a dar seus primeiros gritos revolucionários e libertários, tanto por meio dos movimentos sufragistas, quanto nas fábricas, onde operárias e outras categorias

faziam protestos contra as longas jornadas de trabalho, por melhores salários e pelo direito à licença maternidade.

A responsabilidade social assumida pela mulher é enfatizada por Finco, Gobbi e Faria (2015, p. 9), quando comentam: “O movimento feminista trouxe para a luta a crítica ao papel tradicional da mulher na família e a defesa da responsabilidade de toda a sociedade em relação à educação das novas gerações”.

Em um primeiro momento, a creche foi considerada como um direito trabalhista para mães que trabalhavam. De acordo com Teles (2015), em 1943 esse direito aparece na Consolidação das Leis do Trabalho, como uma obrigação das empresas que empregam mais de 30 mulheres acima de 16 anos. Neste ponto, a autora chama atenção que a justificativa era que as mães deveriam ter um lugar para “guardar” seus filhos no período de amamentação.

E neste contexto, as mulheres, reivindicavam não apenas um lugar para que os filhos fossem “guardados”, mas que as creches deveriam oferecer: “uma convivência democrática entre as crianças de diversas idades e adultos, com profissionais preparados, numa perspectiva de enfrentar e reduzir as desigualdades sociais” (TELES, 2018, p. 163).

Corroborando com o pensamento de Teles, as autoras Finco, Gobbi e Faria (2015, p. 11) advertem que “É preciso que estejamos atentos a promoção de uma prática educativa não discriminatória, que possibilite a igualdade de gênero desde a primeira infância”.

Esta conquista das feministas, de acordo com Teles (2018), se deu por entender que não caberia apenas às mães e às famílias a responsabilidade social, afetiva, econômica e política pelo desenvolvimento de bebês e crianças. A autora pontua que as mulheres protagonizaram um aspecto muito significativo, levando a público a questão da maternidade e seus desdobramentos:

Denunciaram e denunciam com veemência, que devido à supremacia do poder masculino, estabelecida pelo sistema patriarcal, a divisão sexual do trabalho é desigual, sexista/racista, o que resulta na sobrecarga dos cuidados, do trabalho doméstico e demais encargos com a maternidade e os cuidados para com a família, de maneira brutal, sobre as mulheres, e, em particular às mães negras (TELES, 2018, p. 164).

Depois de tantas lutas e campanhas em prol desta bandeira, os movimentos feministas, chegaram até a Constituinte, no final da década de 1980, com tais reivindicações. A política da creche foi, então, introduzida na Constituição Federal 1988, considerado um direito da criança pequena à educação em creches e pré-escolas (TELES, 2018).

Pela primeira vez na história uma constituição do Brasil faz referências a direitos específicos das crianças, que não sejam aqueles circunscritos ao âmbito do Direito da Família. Também pela primeira vez, um texto constitucional define claramente como direito da criança de 0 a 6 anos de idade e dever do Estado, o atendimento em creche e pré-escola (Art.208, inciso IV) (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995, p. 17).

Estas ações “politizaram” a creche. Assim, Teles (2015) evidencia que a luta destas mulheres colocou a creche no campo dos direitos das crianças pequenas, ganhando *status* de política pública.

A creche passou a ter mais visibilidade e houve uma nova percepção de sua real função social, passando de assistencialista para um atendimento educativo. Com isso, passou a se exigir das profissionais da creche uma formação docente capacitada para trabalhar neste novo paradigma de proteção integral à infância, fundamentado em aspectos educacionais.

Nesta perspectiva Silva e Macedo (2018, p. 148) afirmam que:

Desconstruir conceitos naturalizados em relação à educação e ao cuidado, problematizando o mito do amor materno e a divisão sexual do trabalho são tarefas fundamentais para o processo de politização docente na Educação Infantil, questões que transbordam do movimento feminista e buscam pautar as lutas no campo dos movimentos sociais que perpassam as políticas públicas na luta pela educação.

Neste contexto, entendemos que até os dias atuais profissionais de educação infantil estão se reinventando, uma vez que a escolarização não se constitui como um processo histórico linear e acabado: os avanços e retrocessos articulam-se como um aspecto permanente na luta por educação.

De acordo com Silva e Macedo (2018), a creche tem um relevante papel na sociedade, tendo como desafio político a construção de uma pedagogia da Educação Infantil transgressora, que suscite outras práticas educativas, tendo como base a formação docente em busca de uma práxis emancipatória e descolonizadora.

Bondioli e Mantovani (1998) retratam as funções da creche como sendo um serviço não mais voltado somente para famílias necessitadas. As referidas autoras apontam que o discurso sobre a creche está inserido nos projetos de política social.

Nesta perspectiva, a Constituição Federal de 1988 garante não só o direito aos filhos e filhas de mulheres e homens trabalhadores a terem vagas em creches, mas assegura, como opção da família, de ter seus filhos frequentando espaços educacionais públicos.

A partir desta relevante conquista, foi possível, na sequência das lutas, reconhecer a Educação Infantil como parte do direito à educação. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que legitimou a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, definindo, em seu artigo 29 (redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013), sua finalidade: “o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Nesta abordagem concordamos com Teles (2015, p. 31) ao enunciar que a “creche é uma política pública de fortalecimento da sociedade e da cidadania. Deve ser um equipamento laico, com profissionais qualificados para um trabalho social de fundamental importância”.

Os movimentos realizados pelas feministas trouxeram conquistas para a educação de nosso país, porém também deixaram muitas reflexões acerca do verdadeiro sentido de uma educação democrática.

Houve muitos ganhos na educação, não se pode negar, mas agora as lutas sociais têm se configurado no sentido de assegurar o conteúdo feminista do direito à educação. Reforçando este entendimento, Teles (2015, p. 31) é incisiva ao pontuar que “hoje, as creches são uma realidade, mas falta a elas uma política nacional feminista de igualdade de gênero, que contenha diretrizes capazes de contemplar o histórico desta luta e recuperar os propósitos iniciais de educar crianças pequenas”.

Neste sentido Graupe (2014) afirma que a abordagem das competências de gênero e diversidade na escola pode proporcionar a construção e re-construção das regras e normas necessárias para a convivência entre os diferentes, sem preconceitos e sem estereótipos de discriminação.

3 A LUTA SÓ COMEÇOU...

Este artigo trata de um estudo concluído, baseado em revisão bibliográfica. De acordo com os autores abordados, compreende-se que as mulheres, mesmo diante de tanta repressão, lutaram em prol de seus objetivos, e que muitas conquistas foram alcançadas por intermédio dos movimentos feministas. Exemplo destas conquistas foram as políticas públicas para as crianças de 0 a 5 anos. Ressalta-se, portanto, que a luta das mulheres pelo direito à educação de seus filhos constitui um marco para a Educação Infantil no país.

A luta não encerrou com o direito às creches, pelo contrário, este direito lançou o início de uma mobilização por uma educação de qualidade e por uma formação docente fundamentada na equidade de gênero, raça e de classe.

As conquistas já obtidas servem, nesse sentido, como estímulo para que as lutas por educação, democracia e igualdade não cessem.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

BONDIOLI, Ana; MANTOVANI, Susana. **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituição/constituição.htm. Acesso em: 07 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 09 set. 2019.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e Pré-escolas no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). **Creche e Feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora.** Campinas: Ed. Leitura Crítica, 2015.

GRAUPE, Mareli Eliane. Pedagogia da equidade: gênero e diversidade no contexto escolar. In: MINELLA, Luzinete Simões, ASSIS, Glaucia de Oliveira, FUNCK, Susana Bornéo (org.). **Desafios feministas.** Tubarão: Ed. Copiart, 2014. p. 389-410.

SILVA, Adriana A; MACEDO Eliana Elias. Creche: Uma bandeira da despatriarcalização. In: TELES, Maria Amélia de Almeida; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). **Por que a creche é uma luta das mulheres?** São Carlos: Ed. Pedro & João, 2018. p.145-162.

TELES, Maria Amélia de Almeida. A participação feminista na luta por creches! In: FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). **Creche e Feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora.** Campinas: Ed. Leitura Crítica, 2015. p. 21- 32.

TELES, Maria Amélia de Almeida. Creche em tempos de perdas de direitos! In: SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). **Por que a creche é uma luta das mulheres?** São Carlos: Ed. Pedro & João, 2018. p. 163-178.

ELEMENTOS SEXISTAS PRESENTES EN LA TEORÍA DE LA CORRESPONDENCIA Y LA REPRODUCCIÓN: UNA REVISIÓN CRÍTICA DESDE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Edgar Flores Gómez
Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH)
edgarfg85@hotmail.com

Financiamento: Sem financiamento

Resumen: Para la realización del presente trabajo, realicé una revisión analítica, crítica y reflexiva desde la sociología de la educación, a un compendio de materiales teóricos considerados como referentes cuando se pretende conocer más respecto a algunas funciones sociales fundamentales de la educación y la escuela. Mi objetivo fue exponer en la palestra diversos elementos sexistas presentes particularmente en la teoría de la correspondencia y la reproducción, con la intención de proponer diversas alternativas teóricas y metodológicas que les permitan afrontar particularmente a los profesores/as, las distintas situaciones adversas que se puedan suscitar relativas al tema en cuestión, en sus respectivos contextos educativos. Para señalar un aspecto concreto, la diferenciación es una condición adversa en el contexto social contemporáneo, se vuelve más compleja cuando se llega a concebir desde una postura funcionalista como algo necesario para el correcto funcionamiento de la sociedad en su conjunto, teniendo como entendimiento que el rol estructural de los diversos actores y actrices sociales ha sido asignado de origen y, en consecuencia, se vuelve una condición inmutable, con la necesidad de que sea ejecutado de la manera en que se espera, en aras de obtener así el funcionamiento deseado del sistema social. El panorama actual suele tener múltiples situaciones, con sus peculiares inconsistencias, por ejemplo, cuando se delimita el campo de análisis al ámbito escolar, se puede presentar que se limite el desempeño de los estudiantes a partir de su condición de género, en el cual, por ejemplo, la mujer se ve menospreciada de forma reiterada como una característica permanente. Ante la situación planteada, a través de aparatos de orden institucional como lo sería la propia escuela, la diferenciación se entiende como algo necesario que se justifica a partir de dos factores básicos: la condición de género de los alumnos/as y su desempeño académico, sin la posibilidad de cambiar, asignando así posiciones en la estructura social de acuerdo a su condición física y a las calificaciones que se obtengan, dentro de un contexto que marca la separación como necesaria entre sus integrantes, creando y reproduciendo roles y estereotipos como una constante cultural necesaria.

Palabras-clave: Diferenciación. Género. Desempeño escolar.

1 INTRODUCCIÓN

El presente ensayo tiene como finalidad hacer una revisión crítica desde la sociología de la educación, a las posturas funcionalistas estructurantes que sostienen la tesis relativa a que es necesaria la división social del trabajo a través de la educación; la cual, se encuentra dada a partir de

distintas circunstancias como lo pueden ser: el estrato social de origen al que pertenecen los actores y las actrices sociales o el desempeño escolar que éstos van teniendo en su formación académica. Empleando la teoría o las teorías de la correspondencia y la reproducción, revisé las conexiones existentes entre la escuela y la asignación de roles (e incluso estereotipos), como una visión lineal que no da lugar a la ruptura de las estructuras, ya que ello conlleva una afectación a la lógica bajo la cual funciona la sociedad capitalista. Mi intención es la de hacer un llamado a la reflexión y toma de conciencia respecto a lo que implica la responsabilidad social de los profesores/as al ser formadores/as de personas, lo cual, los conduce a la toma de conciencia respecto a la importancia de incurrir en prácticas educativas permeadas por el compromiso y la responsabilidad social.

2 DESARROLLO

El trabajo en cuestión se sitúa dentro del marco de los estudios de género en educación, en donde existe ya un camino trazado por las obras de otros autores/as que me han servido de referentes: Sandra Acker (2000), Madeleine Arnot (2009), Marcela Lagarde (2011), Pierre Bourdieu (2000, 2005), Mabel Burin e Irene Meler (2000), Díaz Barriga (2005), Beatriz Fainholc (1994), Núria Giné (2000), Marta Lamas (1986), Rafael Pulido Moyano (1997), Joan Scott (1996), Estela Serret (2008), Acacia Toriz (2003), Mary Dietz (1990), Julia Stanley (1995), Marina Subirats y Amparo Tomé (2007), entre otros -sólo mencioné una parte, en especial, a quienes se han enfocado en los estudios de género o tiene obras relativas trascendentales. Los autores/as a los que hice alusión, han sido considerados como pioneros, los identifiqué como referentes necesarios para poder realizar mi análisis a partir de sus interpretaciones y así construir un discurso propio que se encuentra basado en sus propias aportaciones realizadas. Es pertinente que mencione que también acudí a las obras de otros referentes teóricos que no se especializan en los estudios de género, pero, me permitieron hacer inflexiones sobre aspectos que consideré como fundamentales para el tratado del tema en cuestión.

Uno de mis objetivos fundamentales, fue el de poder contribuir al desarrollo y puesta en práctica de una nueva filosofía en las prácticas educativas de las y los profesores/as permeados/as por la tendencia social, con la finalidad de generar más espacios escolares en donde no exista una división auspiciada por el desempeño escolar, ni mucho menos por la condición de género. La tarea no me pareció sencilla; sin embargo, encaminé la obra a poner de manifiesto la imperante necesidad de romper obsoletos paradigmas y formas ideológicas-culturales que la sociedad androcéntrica ha inculcado en más de un actor y actriz social (en especial, los vinculados a los temas de la educación). Ciertamente, todavía habrán aspectos que mejorar, corregir, suprimir y agregar, pero, mi intención de contribuir a la gestación de una sociedad más justa, es mi fin último.

Ante lo que he mencionado hasta aquí, es preciso que agregue que las alternativas hacia los profesores/as que propongo, comprenden varios aspectos, desde la revisión del currículum (formal y oculto), de orden teórico como lo serían el constructivismo y la pedagogía crítica, en el apartado

metodológico se encuentra la investigación-acción. Mi idea es poder contribuir a la formación de profesionales de la educación conscientes de las particularidades de su contexto educativo y sus implicaciones en cuanto al género que puede manifestarse en desigualdad. De tal forma, pretendo que los profesores no incurran en prácticas educativas carentes de compromiso social, sino que entiendan las multiplicidad de elementos que están de por medio en el complejo quehacer educativo contemporáneo.

3 CONSIDERACIONES FINALES

El complejo contexto educativo contemporáneo que expuse, indica que hay diferencias de distintas índoles, como las de género, mismas que se gestan en diversos espacios, como los escolares y a la postre se reproducen en los distintos ámbitos sociales; está relacionado también con la importancia de promover nuevas formas de interacción social, permeadas por el reconocimiento a la otredad. Siendo así, busqué dejar de lado visiones limitadas por la constante necesidad de marcar distinciones entre las y los integrantes de la sociedad. Traté de contribuir a la gestación de nuevos espacios de interacción en donde exista la equidad e igualdad para todos/as.

Cabe agregar que la labor no es sencilla y no corresponde sólo a las y los profesores/as, se trata de un asunto en el cual están involucrados/as los y las diferentes integrantes de la comunidad educativa. Sin embargo, sugiero no rechazar la responsabilidad social que ha sido otorgada a las y los profesionales de la educación, se requiere compromiso, dedicación y vocación por la enseñanza, con la finalidad de contribuir de forma tangible a la conformación de espacios de interacción social más convenientes, empezando por la escuela, con la intención de que trascienda a otros espacios de interacción social. Es complejo el escenario, pero en algún momento se debe de iniciar la transformación positiva que se sugirió, de lo contrario, las diferencias continuarán, tornándose cada vez más complejo su abordaje, dejando así una profunda inconformidad entre los distintos/as actores y actrices sociales.

Como última consideración, considero fundamental no perder de vista las alternativas teóricas y metodológicas que he propuesto para que los profesores/as puedan conocerse como profesionales de la educación y corregir las adversidades que identifiquen en sus prácticas educativas. Cabe mencionar, que si existieran dudas respecto a la necesidad de transformar para bien la práctica educativa, es básico revisar nuevamente las posturas funcionalistas y estructurantes que compartí en este ensayo y que sostienen que está justificada la diferenciación que existe entre los y las estudiantes, ya sea por una condición de género o por el desempeño académico. Una vez que expuse la situación, con sus distintas características, repercusiones y actores y actrices sociales involucrados; no recomiendo considerar que se tratan de asuntos de apenas unos pocos, el impacto y las repercusiones negativas en los distintos ámbitos sociales se manifiestan, pese a que se considere que no hay vínculo alguno porque la adversidad inicialmente se presenta en un aula, sin embargo, se reproduce a la postre en los social. La alternativa que propongo, es reconocer que existen múltiples

diferencias, de distintas índoles, lo cual nos conduce a promover a través de nuestras prácticas educativas nuevas formas de interacción que reconozcan las particularidades de la otredad.

REFERENCIAS

ACKER, Sandra. **Género y educación**: reflexiones sociológicas sobre mujeres y feminismo. Madrid: Narcea, 2000.

ARNOT, Madeline. **Coeducando para una ciudadanía en igualdad**. Madrid: Ediciones Morata, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **La dominación masculina**. Barcelona: Anagrama, 2000.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. **Una invitación a la sociología reflexiva**. Argentina: Siglo XXI Editores, 2005.

BURIN, Mabel; MELER, Irene. **Varones**: género y subjetividad masculina. Buenos Aires: Paidós, 2000.

DIETZ, Mary. **El contexto es lo que cuenta**. Feminismo y teorías de la ciudadanía. En: Debate Feminista. 1990. Disponible en: <http://www.debatefeminista.cieg.unam.mx/PDF/Articulos/elcont284.pdf>

Consultado el 17 de abril de 2015.

DIAZ, Ángel. La construcción en valores: avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. En: **Revista Electrónica de Investigación Educativa**. Vol 8, (1). 2005. Disponible en: http://redie_uabc.mx/vol.8nol/contenido-diazbarriga2.html.

Consultado el 7 de mayo de 2015.

FAINHOLC, Beatriz. ¿Por qué revisar la educación formal desde la perspectiva de género? En: **Hacia una educación no sexista**. Buenos Aires: AIQUÉ, 1994. p. 49-87.

GINÉ, Nuria. El proyecto del curricular de centro y atención a la diversidad. En: ALCUDIA, Rosa; et al. **Atención a la diversidad**. Barcelona: Graó-Laboratorio Educativo, 2000.

LAGARDE, Marcela. **Los cautiverios de las mujeres**: Madresposas, monjas, putas, presas y locas. México: Universidad Autónoma de México, 2011.

LAMAS, Marta. La antropología feminista y la categoría género. En: **Nueva Antropología**. Vol. VIII, número 30. México, 1986. Disponible en: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/nuant/cont/30/cnt/cnt9.pdf>

Consultado el 8 de enero de 2015.

PULIDO, Rafael. **Diversidad, diferencia, desigualdad y discriminación**. España: Universidad de Almería, 1997. Disponible en:
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:CtX5XfNXhAAJ:escuelasecundariatecnica10.jimdo.com/app/download/4808034366/PULIDO%2BM,%2BR.%2BDiversidad,%2Bdesigualdad%2By%2Bdiscriminaci%25C3%25B3n.pdf%3Ft%3D1361496969+%&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=mx>
Consultado el 20 de enero de 2015.

SERRET, Estela. ¿Qué es y para qué es la perspectiva de género?. Oaxaca: Instituto de la Mujeres Oaxaqueñas, 2008. p. 15–57.

SCOTT, Joan. El género: una categoría útil para el análisis histórico. En: LAMAS, Marta. **El género: la construcción cultural de la diferencia sexual**. México: PUEG/UNAM, 1996. p. 265–302.

STANLEY, Julia. El sexo y la alumna tranquila. En: WOODS, Peter; HAMMERSLEY, Martyn. **Género, etnia y cultura en la escuela**. Informes etnográficos. Buenos Aires: Paidós, 1995.

SUBIRATS, Marina; TOMÉ, Amparo. **Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación**. Barcelona: Editorial Octaedro, 2007.

TORIZ, Acacia. El currículum: un espacio para analizar la desigualdad social entre los sexos. Una visión desde la sociología de la educación. En: **Visión educativa. Revista sonorensis de educación**. México: El auténtico, 2003. p. 19-29.

O CONTEXTO DOS SUJEITOS QUE VIVEM NO BAIRRO MORRO GRANDE EM LAGES SC E SUA BUSCA PELO DIREITO À CIDADE E CIDADANIA

Marcia Regina Arruda de Souza Chaves
Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)
marcia.s.chaves@uniplaclages.edu.br

Lurdes Caron
Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)
lurcaron@gmail.com

Financiamento: Sem financiamento

Resumo: No presente contexto apresento minhas inquietações no Bairro Morro Grande em Lages – SC, buscando refletir sobre o cotidiano dos sujeitos que vivem no bairro e sua relação de cidadania. A reflexão passa pelo conceito de cidadania de como os sujeitos podem se sentir cidadãos pertencentes a sua cidade. A pesquisa bibliográfica será realizada a partir do diálogo com Carvalho (2018), entre outros. Espera-se a efetivação de políticas públicas que contribuam para a diminuição das desigualdades produzidas por fatores sociais e econômicos.

Palavras-chave: Sujeitos; Cotidiano; Cidadania; Políticas Públicas.

1 INTRODUÇÃO

Há dois anos e meio trabalho no bairro Morro Grande e no cotidiano profissional observo como se dá a rotina dos sujeitos que vivem por lá. Quando iniciei o trabalho no bairro algumas pessoas questionavam por que eu iria trabalhar num bairro tão “violento”, de “pobres”. Trabalho em dois CEIMs no Bairro Morro Grande, o deslocamento de um CEIM para o outro seria perigoso, segundo algumas pessoas, e à noite, então, mais perigo ainda, inclusive de assaltos e roubo de carros.

Nesses dois anos e meio transito todos os dias pelo bairro não somente de carro, mas subindo e descendo o morro a pé, converso com os moradores e consigo ter um olhar muito especial sobre os sujeitos do Morro Grande, tão ricos de vivências e fazeres.

O Morro Grande é a cidade. Uma cidade não é somente os bairros mais urbanizados, centralizados ou industrializados. Com a disciplina de Processos Socioculturais e Educação pude refletir sobre o meu preconceito sobre o entorno da cidade.

Penso que como educadora tenho que refletir sobre essa questão tão complexa que envolve toda a comunidade onde estou inserida no meu dia a dia.

2 DESENVOLVIMENTO

Diante dessa realidade tão significativa e tão representativa da violência dos direitos dos sujeitos destaco o que diz Carvalho (2018, p. 15) “Uma cidadania plena, que combine liberdade, participação e igualdade para todos, é um ideal desenvolvido no Ocidente e talvez inatingível. Mas ele tem servido de parâmetro para o julgamento da qualidade da cidadania em cada país e em cada momento histórico”.

Queremos um mundo melhor para todos. Não resolve um mundo maravilhoso para uns e outro mundo de negação de direitos, quer ser direitos sociais, direitos políticos ou direitos civis para outros.

Para Carvalho (2018) conceito de “cidadão pleno” seria aquele que fosse titular dos três direitos. Cidadãos incompletos seriam os que possuíssem apenas alguns direitos. Os que não se beneficiassem de nenhum dos direitos seriam não cidadãos. O autor esclarece os conceitos:

Direitos civis são os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei. Eles se desdobram na garantia de ir e vir, de escolher o trabalho, de manifestar o pensamento, de organizar-se de ter respeitada a sua inviolabilidade do lar e da correspondência e de acordo com as leis, de não ser condenado em processo legal regular. São direitos cuja garantia se baseia na existência de uma justiça independente, eficiente e acessível a todos (CARVALHO, 2018, p. 15).

Os direitos civis para Carvalho (2018) garantem as relações civilizadas entre as pessoas e a própria existência da sociedade civil surgida com o desenvolvimento do capitalismo. É possível haver direitos civis sem direitos políticos:

Direitos políticos se referem à participação do cidadão no governo da sociedade. Seu exercício é limitado a parcela da população e consiste na capacidade de fazer demonstrações políticas, de organizar partidos, de votar, de ser votado. Em geral, quando se fala de direitos políticos, é do direito do voto que se está falando (CARVALHO, 2018, p. 15).

Segundo Carvalho (2018), sem os direitos civis, sobretudo a liberdade de opinião e organização, os direitos políticos, sobretudo o voto, podem existir formalmente mas ficam esvaziados de conteúdo e servem antes para justificar governos do que para representar cidadãos. E finalmente vamos ao conceito de direitos sociais:

Se os direitos civis garantem a vida em sociedade, se os direitos políticos garantem a participação no governo da sociedade, os direitos sociais garantem a participação na riqueza coletiva. Eles incluem o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria [...], (CARVALHO, 2018, p. 16).

Nesta perspectiva Carvalho (2018) discorre que, os direitos sociais permitem às sociedades politicamente organizadas reduzir os excessos de desigualdades produzidas pelo capitalismo e garantir um mínimo de bem-estar para todos. A ideia central em que se baseiam é a da justiça social.

As desigualdades sociais aqui postas para a reflexão nos fizeram destacar a importância de políticas públicas voltadas para a “igualdade de condições e a justiça”. Neste sentido destaco o que diz Kramer (2003, p. 97):

Nenhuma política pública pode (...) desconsiderar uma análise crítica do mundo moderno e da experiência humana, social e cultural do homem neste mundo, na medida em que pretenda introduzir mudanças, gerar transformações, ou mesmo manter o existente. Assim, é fundamental o conhecimento das circunstâncias em que estão imersos homens e mulheres, entendendo-se, além disso, essas “circunstâncias” como parte da história humana. Não pode, pois, uma política pública pretender instalar o novo deixando de perceber o sempre igual..., sob pena de – embora comprometer-se ao nível do discurso com a mudança, com a liberdade e a dignidade, com igualdade e a justiça – favorecer tão-somente a repetição, a mesmice, a massificação e a manutenção das desigualdades.

Refletindo com Kramer (2003) que as políticas públicas realmente podem considerar as “circunstâncias” dos sujeitos, não ficando como podemos observar em muitos casos somente no discurso sem efetivamente promover as mudanças necessárias para a diminuição das desigualdades.

Penso que as políticas públicas devem levar em conta a vida cotidiana dos sujeitos. Mas o que é a vida cotidiana?

A vida cotidiana é aquela vida dos mesmos gestos, ritos e ritmos de todos os dias: é levantar nas horas certas, dar conta das atividades caseiras, ir ao trabalho, para escola, para a igreja, cuidar das crianças, fazer o café da manhã, fumar o ‘cigarro, almoçar, jantar, tomar a cerveja, a pinga ou o vinho, ver televisão, praticar um esporte de sempre, ler jornal, sair para um “papo” de sempre etc... Nessas atividades, é mais o gesto mecânico e automatizado que as dirige que a consciência (NETTO e CARVALHO, 2012, p. 23).

Para fundamentar o artigo busquei também dialogar com Bauman (2005, p. 13), onde para algumas questões a respeito dos sujeitos inseridos no espaço, faz-se pesquisa:

A modernização progrediu de modo triunfante, alcançando as partes mais remotas do planeta; a quase totalidade da produção e do consumo humano se tornou medida pelo dinheiro e pelo mercado; a mercantilização, a comercialização e a monetarização dos modos de subsistência dos seres humanos penetram os recantos mais longínquos do planeta; por isso, não se dispõe mais de soluções globais para problemas produzidos localmente, tampouco de escoadouros globais para excessos locais. Na verdade, é o contrário: todas as localidades (incluindo, de modo mais notável, aquelas com elevado grau de modernização) têm de suportar as conseqüências do triunfo global da modernidade. Agora se vêem em face da necessidade de procurar (em vão, ao que parece) soluções locais para problemas produzidos globalmente.

Bauman (2005, p. 12), afirma que o processo de “modernização” gera a produção de “refugo humano”, ou, mais propriamente, de seres humanos refugados (os “excessivos” e “redundantes”).

Fazendo uma ligação desse conceito de “refugo humano” “excessivos” e “redundante”, com os sujeitos que busco refletir na pesquisa, vejo que é complexo observá-los sob esse prisma. O bairro que aprofundo a pesquisa é formado por sujeitos desempregados na sua maioria, eles buscam na sua rotina encontrar um meio de sobrevivência, na maioria são catadores de lixo reciclável.

Buscando compreender o conceito de cidade, pois os sujeitos da pesquisa inseridos no bairro Morro Grande são cidadãos da cidade, encontro nesse diálogo Berman (2007).

Na construção conceitual, Berman (2007, apud AIETA, 2016, p. 1626) ao afirmar que a “cidade é lugar para nós e para aqueles que virão depois de nós; o lugar para os que continuarão lutando para fazer com que nos sintamos em casa neste mundo. A cidade traz o sentimento de estarmos em casa”.

Numa visão de ter seus cidadãos sentindo-se felizes na cidade, o texto de Vania Siciliano Aieta (2016), Cidades inteligentes: Uma Proposta de Inclusão dos Cidadãos Rumo à ideia de “cidade humana”, destaca:

A cidade deve ser basicamente o lugar de habitação e a organização da cidade deve atender a essa finalidade: a cidade deve cumprir uma função social e fundamental que sobreleve a todas as possibilidades nela existentes: dar habitação, assegurar os direitos sociais como todo, atendendo as necessidades humanas de sobrevivência, de existência e também de felicidade (AIETA, 2016, p. 1626).

Penso que os sujeitos que vivem em diferentes bairros da cidade, são cidadãos da cidade é preciso assegurar os direitos civis, os direitos políticos e os direitos sociais desses cidadãos para que se sintam plenos nos seus direitos. “Cidadão é o homem investido de um certo poder” (ARISTÓTELES, 2002).

Continuando nas reflexões sobre os sujeitos da pesquisa, busco não tirar meu foco que é aclarar, descobrir, construir novos instrumentos de observação da realidade, dessa realidade do cotidiano.

De acordo com Carvalho (2018, p. 12) “a construção da cidadania tem a ver com a relação das pessoas com o Estado e com a nação. As pessoas se tornavam cidadãs à medida que passavam a se sentir parte de uma nação e de um Estado.”

Os sujeitos precisam se sentir parte da cidade para se sentirem cidadãos, é o estar contido, estar incluído que torna os sujeitos parte do todo.

Segundo Bauman, (2005), a mente moderna nasceu juntamente com a ideia de que o mundo pode ser transformado. A modernidade refere-se a rejeição do mundo tal como ele tem sido até agora e à decisão de transformá-lo.

Neste sentido, o autor destaca a produção de projetos:

A produção de projetos faz sentido na medida em que nada no mundo existente é como deveria ser. [...] O objetivo da produção de projetos é abrir mais espaço para “o bem”, e menos ou nenhum para “o mal”. É o bem que faz do mal aquilo que ele é: mal. “O mal” é o refugio do progresso (BAUMAN, 2005, p. 41).

É válido lembrar que meu foco é refletir sobre o contexto dos sujeitos da pesquisa, o seu cotidiano e o direito à cidade e cidadania e, que se trata de um bairro de classe baixa, onde muitas vezes os sujeitos desse bairro têm seus direitos negados, nesse sentido destaco:

[...] há os “elementos” do jargão policial, cidadãos de terceira classe. São a grande população marginal das grandes cidades, trabalhadores urbanos e rurais sem carteira assinada, posseiros, empregadas domésticas, biscateiros, camelôs, menores abandonados, mendigos. São quase invariavelmente pardos ou negros, analfabetos, ou com educação fundamental incompleta. Esses “elementos” são parte da comunidade política nacional apenas nominalmente. Na prática, ignoram seus direitos civis ou os têm sistematicamente desrespeitado por outros cidadãos, pelo governo, pela polícia. Não se sentem protegidos pela sociedade e pelas leis [...] (NETTO e CARVALHO, 2012, p. 218).

No tocante aos sujeitos, esses que também se encaixam como cidadãos que muitas vezes não conhecem seus direitos, onde fica difícil lutar pelos mesmos. Não se sentindo protegidos pelas leis.

As ações de políticas públicas devem vir de encontro com as demandas da sociedade, visando melhorar o cotidiano dos sujeitos no sentido de garantir seus direitos civis, direitos políticos ou direitos sociais.

3 CONCLUSÕES

O artigo abordou o contexto dos sujeitos que vivem no bairro Morro Grande em Lages SC, focando nas reflexões sobre o cotidiano desses sujeitos, sua cidadania e seu direito à cidade. Algumas questões ficaram evidenciadas como: Direitos sociais, direitos civis, direitos políticos; outras questões como “cidades humanas” onde há o entendimento de que o cidadão possa estar feliz na sua cidade, no seu bairro junto com os seus familiares e amigos; foram destacadas ainda a ideia que o mundo pode ser transformado implantando projetos para o “bem”. Refletimos sobre o cotidiano como fonte de conhecimento e prática social, para promover políticas públicas que de fato promovam a diminuição da desigualdade social.

REFERÊNCIAS

AIETA, V. S. Cidades inteligentes: uma proposta de inclusão dos cidadãos rumo à Ideia de “cidade humana”. **Revista de Direito da Cidade**, v. 8, n. 4. 7-7721, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 24ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

KRAMER, Sonia; LEITE, I. Maria. **Infância: Fios e desafios da pesquisa**. (Org.). 7 ed. Campinas. SP: Papyrus. 2003.

NETTO, J. P.; CARVALHO, M. C. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. 10 ed. São Paulo: Cortêz, 2012, p. 13-50.

A PESQUISA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

Taiane Lucas Pontel
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus Caxias do Sul*
taipontel@gmail.com

Josimar de Aparecido Vieira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus Sertão*
josimar.vieira@sertao.ifrs.edu.br

Financiamento: Sem financiamento

Resumo: Neste estudo analisou-se as percepções de professores do ensino médio integrado à educação profissional sobre a Iniciação Científica (IC), suas participações como orientadores, as contribuições da IC para o estudante de ensino médio e os principais desafios encontrados neste processo. Constituído numa abordagem qualitativa, foi produzido por meio de pesquisa bibliográfica e de campo envolvendo os professores que atuam no IFRS. No EMIEP o desenvolvimento da pesquisa por meio da IC pode contribuir para a institucionalidade dos Institutos Federais.

Palavras-chave: Formação de professores. Pesquisa. Iniciação científica.

1 INTRODUÇÃO

A iniciação científica (IC) até um tempo recente era voltada basicamente a estudantes de cursos superiores. No entanto, com o avanço científico e tecnológico, tornou-se necessário expandir a experiência de pesquisa a todos os níveis e modalidades de ensino.

Diante deste entendimento, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) possuem uma proposta político-pedagógica que tem a finalidade de integrar ciência, cultura e tecnologia por meio da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, com o intuito de uma formação profissional e tecnológica mais condizente com o contexto social.

Antenado com esta perspectiva, este estudo analisa as percepções de professores do ensino médio integrado à educação profissional (EMIEP) sobre as atividades de IC desenvolvidas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), os fatores que determinam suas participações como orientadores, as contribuições da IC para o estudante de ensino médio, assim como os principais desafios encontrados neste processo. Foram envolvidos nesta investigação professores que atuam nos *Campi* Alvorada, Bento Gonçalves, Canoas, Caxias do Sul, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Restinga, Rio Grande, Rolante, Sertão, Vacaria e Viamão.

A abordagem metodológica adotada foi predominantemente a qualitativa, sendo que a pesquisa possui características exploratórias e descritivas, as quais determinaram suas etapas: pesquisa bibliográfica a partir de material já publicado e pesquisa de campo por meio de um estudo

de caso. Na fase inicial, de caráter exploratório, buscou-se familiarização com a problemática por meio de revisão bibliográfica e análise documental. Na segunda fase, de cunho descritivo, foram analisados os dados coletados por meio da aplicação de um questionário a 20% dos professores envolvidos, perfazendo um total de 174, que foram escolhidos de forma aleatória, por meio de sorteio. Além disso, foi realizada análise documental, abrangendo os *Campi* que oferecem EMIEP.

O questionário foi apresentado com duas categorias principais: perfil do pesquisado e IC. A categoria IC subdividiu-se em: fatores motivacionais para trabalhar a pesquisa no ensino médio, dificuldades/limitações ao contemplar este público e contribuições da IC para os estudantes do EMIEP.

O confronto entre a teoria e os dados obtidos resultou nas seções que constituem este trabalho, conforme segue: inicia compreendendo a pesquisa como princípio científico no EMIEP; na segunda parte são esboçados resultados e discussões da pesquisa e por fim, apresenta as considerações finais deste estudo.

2 A PESQUISA COMO PRINCÍPIO CIENTÍFICO NO EMIEP

A participação de estudantes de EMIEP em projetos de pesquisa como bolsistas de IC ainda é incipiente nas instituições de educação básica. Embora não seja consensual, a relevância da educação científica neste nível e modalidade de ensino, a ideia de que a pesquisa deve se manter indissociada do ensino vem sendo fortalecida por meio de políticas governamentais, nas diretrizes curriculares da educação básica e por agências de fomento à pesquisa.

Os programas de IC evidenciam o propósito de expandir e democratizar o conhecimento científico. De acordo com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), faz-se necessário popularizar as ciências, a fim de que os resultados científicos e tecnológicos sejam divulgados para além da academia e alcancem a sociedade.

Além disso, a iniciativa de implantar bolsas de fomento para o ensino fundamental, médio e profissional da rede pública, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (Pibic-EM) e a Iniciação Científica Júnior (ICJr) “[...] apontam no sentido de inserir cada vez mais cedo o jovem no *savoir faire* da investigação” (OLIVEIRA; BIANCHETTI, 2018, p. 147).

O intuito dessas políticas de familiarizar o estudante com a pesquisa ainda na educação básica, coloca a pesquisa como um elemento pertencente ao ensino. Para Demo (2011), a pesquisa deve fazer parte da construção, formação e emancipação humana, estando presente em todas as etapas do processo de escolarização. A “[...] pesquisa é processo que deve aparecer em todo trajeto educativo, como princípio educativo que é, na base de qualquer proposta emancipatória” (DEMO, 2011, p. 17).

Esta concepção também é compartilhada por Pires (2015), onde afirma que o estímulo à pesquisa científica deve começar o mais cedo possível e ser permanente, devendo acontecer desde a educação infantil como condição para formar pesquisadores.

Similarmente, nas diretrizes dos IFs, constata-se a pesquisa como princípio científico e educativo, como citado na sua Lei de Criação (11.892/08) (BRASIL, 2008). Entre suas finalidades está o desenvolvimento da educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo e o incentivo ao espírito crítico voltado à investigação empírica.

Ao assumir a pesquisa como princípio educativo e científico em todas as suas modalidades de ensino, os IFs possibilitam ao estudante o contato prévio com a experiência científica e investigativa, qualificando a sua formação.

2.1 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O questionário foi aplicado a todos os professores dos *Campi* envolvidos na investigação, abrangendo um total de 877 professores e considerando uma amostragem de 20%, ou seja, 175 questionários que foram escolhidos de forma aleatória. A categoria relativa ao perfil dos professores evidenciou uma faixa ampla de idades, variando entre 24 e 62 anos, sendo a maior parte do sexo masculino (54,6%).

O ano de ingresso variou entre 1990 a 2019, sendo que o maior percentual dos pesquisados ingressou no ano de 2010, coincidindo com o ano de forte expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Quanto ao grau de escolaridade, constata-se que 46,6% dos professores possuem a titulação de Doutor e 19% estão realizando o curso de Doutorado; 37,4% são Mestres e 9,2% já concluíram o Pós-Doutorado, evidenciando um alto grau de qualificação desses profissionais.

A maioria dos professores participou como bolsista em algum momento da sua vida acadêmica, sendo a graduação, a etapa mais citada (62% - 109 respondentes), seguidos pelos que tiveram essa experiência no Mestrado (50,6% - 88 respondentes) e no Doutorado (34,5% - 60 respondentes). Apenas 2,9%, afirmaram ter sido bolsistas na educação básica, indicando que a IC neste nível de ensino é uma prática recente.

Em relação à categoria de IC, foram citados vários fatores que contribuem para pesquisadores optarem pelo perfil de estudantes de nível médio, destacando-se o comprometimento, desempenho, motivação, envolvimento, flexibilidade e interesse nas atividades propostas.

O segundo argumento para trabalhar a pesquisa no EMIEP foi a possibilidade de desenvolvimento de habilidades intelectuais, sociais e pessoais nesses estudantes, tais como autonomia e senso crítico por meio da estimulação da prática investigativa, da capacidade de produção e sistematização de conhecimentos.

Esses pressupostos são confirmados por Massi; Queiroz (2010), quando destacam em seus estudos o fomento das habilidades de liderança, facilidade nos relacionamentos interpessoais, bem como o aprimoramento das capacidades interpretativas, analítica e crítica, qualidades despertadas pela prática da pesquisa.

A intenção de oportunizar ao estudante o primeiro contato com o universo científico foi o terceiro fator apontado como pretexto para trabalhar a pesquisa no EMIEP. Para os professores, a IC constitui-se como uma porta de entrada para os estudantes se familiarizar com o contexto da pesquisa acadêmica. Para Filipecki; Barros; Elia (2006), a vivência do estudante no ambiente de pesquisa permite conhecer como são distribuídas as responsabilidades neste espaço e “[...] contribui para sua compreensão do processo de construção do conhecimento científico” (p. 213).

Entre as principais dificuldades relatadas, foram apontados a ausência de estudantes interessados e a falta de conhecimento prévio/técnico em relação às demandas necessárias ao projeto de pesquisa, bem como a pouca maturidade para lidar com temas complexos e/ou responsabilidades intrínsecas à atividade de IC.

As contribuições da IC para a formação pessoal, profissional e acadêmica dos estudantes foram destacadas como sendo também um atendimento à proposta de integração dos cursos de EMIEP e à formação holística preconizada pelos IFs. De acordo com os professores, a pesquisa associada ao ensino contribui para uma formação mais abrangente, pois ao integrar diferentes áreas do conhecimento, amplia a visão de mundo do estudante, que aprende a relacionar teoria e prática, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico.

Nesse sentido, Demo (2014) defende que a pesquisa científica não deve ser vista como interferência eventual, mas como intrínseca ao ensino, pois o processo de construção do conhecimento ocorre junto ao processo formativo, sendo “[...] fundamental tornar a educação científica como parte da formação do aluno (n. p.)”, ratificando o princípio de indissociabilidade entre pesquisa e ensino dos IFs.

A experiência prévia com pesquisa foi citada pelos professores como um modo de preparação para etapas futuras, pois contribui para facilitar a inserção do estudante no ambiente universitário, posteriormente, e como incentivo capaz de despertar o interesse pelo conhecimento científico e pela carreira acadêmica.

Sob essa perspectiva, Massi; Queiroz (2015), apontam que os bolsistas de IC apresentam melhor rendimento nos cursos de graduação, pois desenvolvem novas estratégias de aprendizagem como consequência da vivência com pesquisa, “aprendendo a aprender”, e aponta o encaminhamento “precoce” dos ex-bolsistas para os cursos de pós-graduação como a principal contribuição da atividade de IC.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio apresentou um panorama sobre a perspectiva dos professores/orientadores do IFRS em relação ao desenvolvimento da pesquisa no EMIEP. Por meio da elaboração de um perfil dos pesquisadores foram identificados fatores comuns, como o alto grau de qualificação e o fato de a maioria já ter tido experiência como bolsista em algum momento de sua vida acadêmica. Acredita-

se que tais condições contribuem para que os sujeitos pesquisados julguem importante a inserção do estudante do ensino médio no contexto científico.

As razões descritas para atuar com pesquisa no EMIEP indicam que, via de regra, as características individuais como comprometimento, interesse, motivação e curiosidade dos estudantes constituem um fator favorável à escolha pelos professores.

Entre as dificuldades relatadas, destacam-se fatores intrínsecos à faixa etária do estudante como imaturidade e ausência de conhecimento técnico, evidenciando o quão fundamental é o papel do professor, ao qual precisa dispor de tempo e paciência para acompanhar o bolsista de maneira mais próxima, pois geralmente são mais dependentes em suas tarefas.

Em relação às contribuições da IC para os estudantes de EMIEP, foi possível perceber que os professores estão alinhados com as diretrizes da instituição pois acreditam que a pesquisa é, apesar de não ser obrigatória, uma necessidade para o mundo atual.

Enfim, os dados expostos confirmam que a IC se constitui em um instrumento relevante para a formação pessoal e profissional do estudante, bem como seu desenvolvimento intelectual e social, pois transmite valores que o acompanharão para o resto de suas vidas, conforme demonstrado no decorrer deste estudo.

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. **Casa Civil**, Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 18 mai. 2019.

CNPq. **Programas Institucionais de Iniciação C&T**. Disponível em: <http://www.cnpq.br/web/guest/apresentacao>. Acesso em: 04 jan.2019.

DEMO, P. Educação Científica. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, v. 1, n. 1. Itapetininga: IFSP, 2014. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/IC/article/view/10>. Acesso em: 06 jul. 2019.

_____. **Pesquisa-princípio científico e educativo**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FILIPPECKI, A.; BARROS, S. S.; ELIA, M, F. A visão dos pesquisadores-orientadores de um programa de vocação científica sobre a iniciação científica de estudantes de ensino médio. **Ciência e Educação**, v. 12, n. 2, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132006000200007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 06 fev. 2019.

IFRS. **Pesquisa, Pós-graduação e Inovação**: programas, bolsas e auxílios. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/pesquisa-pos-graduacao-e-inovacao/programas-bolsas-e-auxilios/bolsas/>. Acesso em: 30 nov. 2018.

MASSI, L.; QUEIROZ, S. L. A perspectiva brasileira da iniciação científica: desenvolvimento e abrangência dos programas nacionais e pesquisas acadêmicas sobre a temática. In: _____. **Iniciação Científica: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro**. São Paulo: Editora UNESP, 2015, p. 37-56.

_____. Estudos sobre a iniciação científica no Brasil: uma revisão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 173-197, jan./abr. 2010.

OLIVEIRA, A.; BIANCHETTI, L. Iniciação Científica Júnior: desafios à materialização de um círculo virtuoso. **Ensaio: Avaliação e Políticas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v26n98/1809-4465-ensaio-26-98-0133.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2018.

PIRES, R. C. M. O trabalho do professor-pesquisador e o PIBIC/CNPq. In: MASSI, L.; QUEIROZ, S. L. (orgs.). **Iniciação Científica: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro**. São Paulo: Editora UNESP, 2015, p. 89-108.

PERSPECTIVAS DA EXTENSÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONSTATAÇÕES

Maristela Beck Marques

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar) – *Campus Santa Rosa*

maristela.marques@iffarroupilha.edu.br

Josimar de Aparecido Vieira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus Sertão*

josimar.vieira@sertao.ifrs.edu.br

Financiamento: Próprio

Resumo: Este ensaio trata da dimensão extensão no ensino médio integrado à educação profissional. Buscou-se compreender a organização das ações de extensão por meio de uma abordagem qualitativa, utilizando pesquisa bibliográfica e análise documental. Foram examinadas diretrizes e perspectivas da extensão neste nível e modalidade de ensino num Instituto Federal. As repercussões indicam que a extensão, dimensão indissociável de ensino e pesquisa, representa uma ação pedagógica que possibilita a efetivação da integralidade da educação.

Palavras-chave: Educação profissional. Ensino médio integrado à educação profissional. Extensão.

1 INTRODUÇÃO

Este ensaio trata do desenvolvimento da extensão no ensino médio integrado à educação profissional (EMIEP) oferecido nos Institutos Federais de Educação (IFs), onde a extensão é tratada como dimensão da tríade indissociável de ensino, pesquisa e extensão. Faz parte de uma investigação mais ampla que está sendo desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar) – *Campus Santa Rosa*, envolvendo os cursos Técnico em Móveis e Técnico em Edificações.

Neste estudo é analisada a perspectiva da extensão no EMIEP a partir da análise de constatações obtidas em pesquisa bibliográfica e exame de documentos que regulam esta atividade nos IFs. A análise dos dados foi realizada por meio de uma abordagem de pesquisa qualitativa. A pesquisa bibliográfica envolveu os autores: Araújo e Frigotto (2015) e Machado (2010). Já a análise documental incluiu documentos normativos orientadores relacionados ao ensino médio técnico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar), examinando de que forma estariam organizadas e disciplinadas as ações de extensão. Analisou-se as concepções e diretrizes dos IFs que foi publicado pelo Ministério de Educação em 2010, onde encontra-se explicitada a intenção dos IFs, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFFar - 2019-2026, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFFar e as Diretrizes dos Cursos Técnicos do IFFar - 2019, pelo entendimento que estes documentos orientam a construção e o desenvolvimento do Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), onde são encontradas a organização e a efetivação didático pedagógico de cada curso.

2 O COMPROMISSO DOS IFS COM A INDISSOCIABILIDADE DO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO.

Os IFs foram criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, com a intenção de propor um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica, sendo estruturados a partir dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), Escolas Técnicas Federais, Agrotécnicas e vinculadas às Universidades Federais, conforme consta no documento de “Um novo modelo em educação profissional e tecnológica” que aponta as Diretrizes e Concepções desta nova Instituição.

O foco dos Institutos Federais será a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias. Responderão, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais. Os novos Institutos Federais atuarão em todos os níveis e modalidades da educação profissional, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador (BRASIL, 2010, p. 2).

Este novo arranjo educacional abre, portanto, a partir de sua criação, novas perspectivas para o ensino médio, por meio de uma combinação do ensino de ciências naturais, humanidades e educação profissional e tecnológica.

[...] a concepção de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) orienta os processos de formação com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, **que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão** (BRASIL, 2010, p. 26 grifo nosso).

As ações de ensino, pesquisa e extensão traduzem este compromisso, afirmado na proposta da indissociabilidade desta tríade. Ressalta-se que a indissociabilidade pode estar relacionada a um eixo ou organizações pedagógicas, sendo que as atividades podem ser realizadas em tempos e espaços distintos ou se efetivarem imbricadas nas práticas de ensino de pesquisa e de extensão.

O ensino médio integrado à educação profissional (EMIEP) oferecido nos IFs é uma modalidade de ensino que possibilita a efetivação da integralidade da educação básica, ou seja, que contempla “[...] o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões” (BRASIL, 2007, p. 24).

Neste sentido, a organização curricular deve prever possibilidades de construções e apropriações para que se efetive a intenção pedagógica manifestada na proposta.

Do ponto de vista organizacional, essa relação deve integrar em um mesmo currículo a formação plena do educando, possibilitando construções intelectuais elevadas; a apropriação de conceitos necessários para a **intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento** (BRASIL, 2007, p.47 - grifo nosso).

A formação nesta direção necessita de práticas pedagógicas que permitam essa integração, pois

[...] se a realidade existente é uma totalidade integrada não pode deixar de sê-lo o sistema de conhecimentos produzidos pelo homem a partir dela, para nela atuar e transformá-la. Tal visão de totalidade também se expressa na práxis do ensinar e aprender. Por razões didáticas, se divide e se separa o que está unido. Por razões didáticas, também se pode buscar a recomposição do todo. Recompôr o todo parece ser o principal desafio para a implementação de currículos que integrem ensino médio e educação profissional (Machado, 2010, p. 81).

2.1 DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS:

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): é o documento da Instituição de Ensino que descreve a filosofia de trabalho, a missão a que se propõe, as diretrizes pedagógicas que orientam as suas ações, a sua estrutura organizacional e as atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver, é construído com a participação de toda a comunidade acadêmica.

Projeto Pedagógico Institucional (PPI) IFFar - 2019-2026: tem a finalidade de traduzir a proposta pedagógica do IFFar, apresentando sua contextualização, fundamentos, princípios, políticas, prioridades e planejamento, no que diz respeito ao ensino, à pesquisa e à extensão. Os objetivos, as metas e as ações fixadas na edição atual do PPI terão vigência no período de 2019 a 2026.

O PDI do IFFar e a extensão: o PDI do IFFar (2019 -2026), no item “Projeto Pedagógico Institucional - Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão” aponta que as ações de ensino, de pesquisa e de extensão, tendo a possibilidade de acontecerem em tempos e espaços distintos, tem a premissa de terem como eixo fundamental: “a função social da instituição de democratizar o saber e contribuir para a construção de uma sociedade ética e solidária”. Ressalta o compromisso legal dos Institutos Federais, descrevendo a extensão no IFFar “[...] como um processo educativo, cultural, social, científico e tecnológico que promove a interação transformadora entre as instituições, os segmentos sociais e o mundo do trabalho local e regional” (IFFar, 2019, p. 62).

Na relação ensino, pesquisa e extensão, amplia-se o conceito de aula para além do tempo formal na instituição, para todo tempo e espaço, dentro ou fora da instituição. Assim, a pesquisa e a extensão configuram-se como princípios educativos em cursos de todos os níveis e modalidades. Por isso, devem constituir-se em trabalho específico e sistemático

em resposta às necessidades que emergem na articulação entre o currículo e os anseios da comunidade (IFFar, 2019, p. 54).

Destarte, o amparo legal da dimensão da extensão está relacionado na maioria das vezes com a extensão universitária. Isso se deve ao fato que os IFs oferecem cursos de educação básica e superior, fazendo com que a extensão esteja presente na instituição voltada a conceitos referentes à educação superior. Essa constatação revela da mesma forma a ausência de normativas nacionais de extensão para a educação básica. Neste sentido reafirma-se o caráter inovador dos IFs ao assumir a extensão nos diferentes níveis de atuação e no caso específico na educação básica de nível médio.

[...] e desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos (PDI-IFFar, 2019, p. 18).

Neste documento o IFFar reafirma o compromisso expresso na Lei N° 11.892/2008 que “os Institutos Federais devem articular o ensino com a pesquisa aplicada e com a extensão” (IFFar, 2019, p. 54).

Diretrizes institucionais da organização administrativo-didático-pedagógica para a educação profissional técnica de nível médio no IFFar: na organização e planejamento curricular, está previsto uma metodologia de ensino denominada Prática Profissional Integrada (PPI), descrita da seguinte forma:

A PPI é uma metodologia de ensino que contextualiza a aplicabilidade dos conhecimentos aprendidos no decorrer do processo formativo, problematizando a realidade, fazendo com que os estudantes, por meio de estudos, pesquisas e práticas desenvolvam projetos e ações, baseados na criticidade e na criatividade (IFFar, 2019, p.28)

Esta metodologia apresenta como um dos objetivos: promover a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; viabilizando a efetiva aplicação da prática profissional específica de cada curso de acordo com a ênfase tecnológica esperada;

A PPI é organizada em cada curso, preferencialmente, antes do início do semestre/ano letivo na qual será desenvolvida e, no máximo, até 20 dias úteis a contar do primeiro dia letivo do semestre/ano na qual será desenvolvida e preverá, obrigatoriamente; na organização curricular, no mínimo 5% da carga horária das disciplinas do curso destinada à realização de PPI, distribuída entre todas as etapas de realização do curso, ou contemplar 10% da carga horária das disciplinas do curso que não há previsão de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), e/ou Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório,

Esta metodologia segue obrigatoriamente:

1º planejamento coletivo com o colegiado do curso para elaboração do projeto de PPI e definição de quais disciplinas integrarão, diretamente, este projeto:

I - nos cursos técnicos integrados, serão envolvidas diretamente, em cada projeto de PPI, no mínimo, quatro disciplinas contemplando, necessariamente, disciplinas da área básica e da área técnica, independente da organização em núcleos na matriz curricular.

II - nos cursos técnicos subsequentes, serão envolvidas diretamente, em cada projeto de PPI, no mínimo duas disciplinas;

III - na modalidade de EaD, a realização da PPI está regulada por instrumento específico;

§2º definição clara dos conteúdos, conhecimentos e habilidades a serem desenvolvidos na PPI;

§3º carga horária total do projeto de PPI prevista em hora aula;

§4º - carga horária destinada ao registro no cômputo da carga horária total de cada disciplina, em hora aula, envolvida diretamente na PPI;

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fazer pedagógico do IFFar expresso nos documentos, traz para a educação básica os conceitos da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão presentes na educação superior e revela a intenção institucional de romper com um formato consagrado historicamente, de lidar com o conhecimento de forma fragmentada. Os documentos orientadores indicam o trabalho como superação da separação ciência/tecnologia e teoria/prática, na pesquisa como princípio educativo e científico e nas ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade.

O IFFar apresenta em suas diretrizes a proposta de metodologia voltada para a prática profissional tendo como um dos objetivos a promoção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Desta forma, é possível apontar o caráter inovador desta organização do currículo na educação básica, sem desconsiderar a postura docente como fundamental para efetivar a intenção. Como destaca Araújo e Frigotto (2015, p. 76),

As técnicas e procedimentos têm características comuns, independentes de seu uso. Todas devem ser entendidas como meio para os processos de ensino e de aprendizagem, todas pressupõem um plano de estudo/trabalho e todas requerem ações de avaliação para verificação de sua efetividade, no entanto, são os princípios que as orientam que determinam o caráter unitário ou fragmentário da proposta. A atitude docente integradora, tratada anteriormente, parece ser também fator decisivo à construção de práticas pedagógicas de integração, já que supõe um compromisso com a transformação social e a recusa à lógica pragmática, que hegemoniza as políticas e os projetos educacionais hegemônicos no Brasil.

A organização dos espaços do currículo pode ser considerada uma forma de travessia, para o rompimento do fazer consolidado, para que se efetive propostas, ações pedagógicas, efetivando assim a intenção de criação dos IFs, do compromisso da educação integral do cidadão.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015.

MACHADO, L. R. S. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, J. e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 253, p. 1, dez. 2008. Seção 1.

_____. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Documento Base. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: ago. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica**. Concepção e Diretrizes Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em: ago. 2019.

IFFar. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha**. 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/PlanoDeDesenvolvimento%20\(4\)%20.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/PlanoDeDesenvolvimento%20(4)%20.pdf) Acesso em: ago. 2019.

_____. **Regulamento da Organização Didática dos Cursos Técnicos de Nível Médio**. Resolução nº 04-2010, de 22 de fevereiro de 2010.

_____. Resolução nº 28/2019 Define as Diretrizes Institucionais da Organização Administrativo-Didático-Pedagógica para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Instituto Federal Farroupilha.

ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O MUNDO DO TRABALHO COM CAMPO DE APRENDIZAGEM

Josimar de Aparecido Vieira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus Sertão*

josimar.vieira@sertao.ifrs.edu.br

Marilandi Maria Mascarello Vieira

Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ)

marilandi@unochapeco.edu.br

Roberta Pasqualli

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) – *Campus Chapecó*

roberta.pasqualli@ifsc.edu.br

Financiamento: Fomento Interno IFRS

Resumo: A preocupação deste estudo é com o ensino médio integrado à educação profissional (EMIEP). Tem a finalidade de analisar sua relação com o mundo do trabalho (MT). Foi produzido numa abordagem qualitativa por meio de pesquisa bibliográfica envolvendo os autores: Aranha (2006), Candau (2011), Ciavatta (2008, 2006), Frigotto e Ciavatta (2004), Gramsci (1989), Ramos (2003, 2006, 2008), Rays (1996), Saviani (2007), entre outros. Concluiu-se que o EMIEP presume aproximação com o MT abrangendo as dimensões do trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

Palavras-chave: Ensino médio integrado à educação profissional. Mundo do trabalho. Processo ensino-aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A relação educação profissional (EP) e mundo do trabalho (MT) denota a necessidade de aprofundamento sobre a categoria “formação” como sendo o processo de desenvolvimento humano que visa atuar sobre os espaços de produção e de sociabilidade. Ao satisfazer uma exigência, via trabalho, por conseguinte outras necessidades se criam, recriam e se transformam. O intenso avanço tecnológico, a escassez de recursos produtivos e de mão de obra qualificada, o diferenciado perfil do consumidor e tantos outros fatores de cunho social, econômico e cultural têm levado as organizações a uma acalorada competitividade entre si, que são passadas às pessoas que buscam ingressar e se manter no MT, por meio das exigências de qualificação profissional.

Nesta direção, Ciavatta (2008) destaca que a EP é vista como uma resposta estratégica, embora polêmica e controversa em relação aos problemas que são produzidos pela globalização econômica, pela reestruturação produtiva, pela busca da qualidade e da competitividade e pelas transformações do MT decorrentes das novas tecnologias que estão causando desemprego estrutural.

Diante desta logicidade, Frigotto e Ciavatta (2004) salientam que as instituições de ensino não podem se voltar apenas para funções atreladas ao produtivismo dos mercados de trabalho,

mas sim em função da formação de homens e mulheres para a cidadania. A partir deste argumento dos autores supracitados e observando o contexto anteriormente explicitado, denota-se que a EP deve promover uma qualificação abrangente, apropriada para um tempo em que a formação do sujeito deve contemplar sentidos críticos, com um apelo sobre as competências técnicas próprias da especialidade profissional construída em bases críticas, de responsabilidade social, capacidade de reação e interação com diferentes grupos, pessoas/sujeitos e realidades.

No bojo desses desafios está o ensino médio integrado à educação profissional (EMIEP) onde o estudante frequenta o ensino médio e a formação técnica de forma integrada. Na organização desta forma de ensino, a lida com o conhecimento parece se constituir a categoria mais enfatizada. O empenho em formar sujeitos/profissionais autônomos, capazes de intervir nas complexas relações do mundo do trabalho atual, constitui-se numa das principais responsabilidades contemporâneas dessa forma de ensino. Tal educação requer não apenas uma formação que articule a competência científica e técnica com a inserção política e a postura ética, mas também a capacidade de produzir e aplicar os conhecimentos técnicos e científicos, por meio de critérios de relevância social e ética.

Ao tratar do lugar do EMIEP que deve ser construído nas instituições de ensino, Ramos (2008, p. 03) destaca que uma educação dessa natureza “[...] pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social”. Em vista disso, faz-se necessário ressignificar a educação profissional existente e com ela o EMIEP.

Diante desses propósitos está situado o tema desse estudo, que, partindo da existência do EMIEP, tem a finalidade de alargar o debate sobre esta forma de ensino, analisando sua relação com o MT, visto como campo de aprendizagem. Buscou-se explicitar a seguinte indagação: Considerando o MT como campo de aprendizagem no EMIEP, que relações são possíveis de serem estabelecidas entre a EP e o MT?

Desse modo, o estudo se constitui como leitura da abordagem do EMIEP por entender que esta forma de ensino poderá contribuir para realizar as necessidades emergentes da educação profissional da atualidade. Toma como base estudos de autores/pesquisadores tais como Aranha (2006), Candau (2011), Candau e Lelis (1995), Ciavatta (2008, 2006), Frigotto e Ciavatta (2004), Gramsci (1989), Ramos (2003, 2006, 2008), Rays (1996), Saviani (2007), Toniazzo (2009), que tratam da temática, constituindo-se, portanto, num estudo do tipo bibliográfico.

2 O MUNDO DO TRABALHO COMO CAMPO DE APRENDIZAGEM NO EMIEP

Partindo-se do pressuposto que a construção do conhecimento na EP deve enfrentar o desafio de contrastar e articular os saberes produzidos pelo MT e os saberes elaborados/científicos/acadêmicos, torna-se necessário compreender que relações estão presentes nessa construção. Quando se trata do EMIEP, geralmente se pressupõe que a questão da construção do conhecimento

está relacionada ao estudante e ao professor, ou seja, é necessário considerar o saber que todo estudante e professor possui como ponto de partida do processo ensino-aprendizagem.

Nesta direção, Ramos (2003, p. 111) adverte que o conhecimento é uma produção social e histórica, e propõe que uma educação profissional comprometida com a emancipação dos trabalhadores deve “[...] proporcionar a compreensão da realidade social e natural, com o fim de dominá-la e transformá-la”, assim, “[...] todos os indivíduos devem ter acesso a esses conhecimentos, como meio de compreensão da realidade o mais objetivamente possível em cada momento histórico”.

No estudo realizado por Candau e Lelis (1995), é possível compreender esta constatação, quando propõem que a relação entre teoria e prática pode ser concebida basicamente de duas formas: visão dicotômica e visão de unidade. Tomando o tema deste estudo e o contexto do EMIEP, pode-se afirmar que no processo de construção do conhecimento é necessário concebê-lo numa forma justaposta onde a prática deve ser uma aplicação da teoria, tornando-se relevante (a prática) na medida que for fiel aos parâmetros da teoria.

Nesta mesma direção, Rays apresenta importante contribuição. Para o autor, a relação teoria-prática pode ser vista basicamente de duas formas: visão positivista e visão dialética.

Diante de tais visões, a unidade da teoria e da prática, [...] pode ser classificada em dois polos antagônicos: o polo simbólico e o polo concreto. O polo simbólico processa-se com base em formas político-pedagógicas (acríticas) previamente determinadas e age como se as circunstâncias histórico-sociais fossem estranhas à escola. Há uma dicotomia generalizada entre [...] o saber escolar e o saber cotidiano. [...] O polo concreto, [...] é aquele que promove a conexão teoria-prática num movimento, [...] em que as condições objetivas e subjetivas das circunstâncias histórico-sociais são consideradas na proposição e no desenvolvimento da prática pedagógica (RAYS, 1996, p. 44).

Na perspectiva de se conceber o MT como campo de aprendizagem, teoria e prática devem ser tratadas de forma associada e não dissociada no EMIEP. Porém, essa associação simbiótica muitas vezes não está presente na sala de aula, pois a realidade (MT) não condiz com o conteúdo que está sendo ensinado. Convém ainda salientar que esta inter-relação muitas vezes não se concretiza pelo fato dos professores não desenvolverem alternativas pedagógicas diferenciadas, bem como não se manterem atualizados com frequência.

Para Candau (2011), esta unidade pode ser assegurada pela relação simultânea e recíproca, de autonomia e dependência de uma em relação com a outra. No EMIEP, a visão de unidade da teoria e a realidade do MT deve ser vista como indispensável, tendo em vista que neste nível e modalidade de ensino é necessário o “saber fazer” (adquirido com a prática), o “porquê fazer” e “quando fazer” (adquirido com a teoria).

Por meio desta interação, professores e estudantes poderão criar, questionar, intervir e transformar o MT. Num processo de análise das teorias relacionadas com as práticas existentes, o sujeito estimulará suas capacidades e saberá desenvolver determinada atividade com habilidade.

Para isso, o professor precisa “[...] rever e conhecer situações e problemas que originaram os conhecimentos, suas transformações na história, para que possa visualizar atitudes na qual o aprendiz veja sentido em relação ao conteúdo e provoque nele o desejo de aprender” (TONIAZZO, 2009, p. 72).

Nesta direção, considerar o MT como dimensão basilar na formação humana integral, consiste em um importante passo para que a formação profissional proporcione conhecimentos técnicos e teóricos, que junto com a análise crítica da realidade, desenvolvem a problematização das relações sociais, políticas e econômicas em que o sujeito trabalhador está inserido, preparando-o para além da ação do fazer profissional, como também uma maior compreensão e transformação das relações no mundo do trabalho.

Na atualidade, professores e estudantes do EMIEP tem diante de si a introdução das tecnologias microeletrônicas e as novas formas de gestão e organização do trabalho, o mundo do trabalho exigindo um novo perfil de trabalhador com formação multirreferencial, articulando o conhecimento científico e o saber fazer, sendo ao mesmo tempo capaz de atuar praticamente e trabalhar intelectualmente, dominando ao mesmo tempo as tarefas específicas, as formas de organização e gestão do trabalho e compreendendo as relações sociais mais amplas que constituem a sociedade, onde exerce as funções de produtor e de cidadão.

Conforme Saviani (2007), o trabalho e a educação são atividades exclusivamente humanas. É no trabalho que o homem se constitui, pois, o ato de produzir é ao mesmo tempo a formação, ou seja, um processo educativo. É nesse processo de produção da própria existência que o homem educa as futuras gerações, num processo histórico-dialético. Para existir o homem precisa produzir, adaptando a natureza e transformando-a para sua própria subsistência.

Considerar o MT como campo de aprendizagem no EMIEP consiste em uma posição política que assume a finalidade educacional da formação humana integral, que se encontra subjacente na defesa de uma sociedade igualitária, de valorização dos que pensam e dos que fazem. Uma formação crítica, de análise da relação entre educação e sociedade e de evidências das propostas educativas dicotômicas, que estão a serviço da continuidade das divisões de classes sociais. Uma realidade de formação de sujeitos presentes na educação que requer atenção, pois como afirma Aranha (2006, p. 32) “[...] a educação não pode ser compreendida fora de um contexto histórico-social concreto”.

O EMIEP assim concebido tem como finalidade a formação integral dos cidadãos aptos a uma efetiva participação social, política, econômica e cultural o que inclui o ingresso no MT, associando assim, o direito à educação ao direito ao trabalho. Não deve apenas procurar atender às necessidades do mercado, mas sim formar para o mundo do trabalho, para o exercício da cidadania e das profissões. O EMIEP deve também preparar os estudantes para enfrentar as constantes transformações impostas pelos avanços tecnológicos que tornam certos conhecimentos obsoletos em um curto espaço de tempo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O EMIEP tem a finalidade de formar profissionais capacitados para ingressar no MT, mas além disso é necessário ter a preocupação em formar sujeitos críticos e capazes de decidir quais caminhos quer seguir, ou seja, ter autonomia.

Os estudantes que procuram o EMIEP buscam obter uma profissão e uma ocupação profissional e apostam nessa forma de educação como uma oportunidade para obter uma ocupação profissional, pois, mesmo não tendo poder, por si só, para gerar emprego, inserindo os profissionais formados no mundo do trabalho.

Não obstante a esta finalidade mais imediata, no EMIEP, o estudante pode (re)descobrir a concepção de realidade como totalidade, de aprender o conhecimento em movimento, de perceber que as relações educação-sociedade, conteúdo-forma, teoria-prática não ocorrem de forma linear, sem conflitos e contradições. O estudante do EMIEP (futuro profissional) que souber dialogar com o mundo do trabalho de modo crítico/reflexivo e criativo e tiver capacidade de inovar/mudar, compreenderá melhor o contexto social e saberá responder às novas exigências que este mundo apresenta.

Essas perspectivas consideram que a formação do trabalhador não pode ser pensada fora da história das relações sociais e das transformações operadas pelo trabalho organizado socialmente, como apontou Gramsci (1989), pois essa formação perpassa pela compreensão da educação e do trabalho como direitos sociais.

Finalmente, tomando a temática deste estudo, chega-se à síntese de que é necessário estabelecer diálogo permanente entre os conhecimentos que circulam no EMIEP, ou seja, formação integral do ser humano alinhado a uma profissionalização. Para isso, a educação geral deve se tornar parte inseparável da educação profissional (CIAVATTA, 2005) e isso requer o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas - apropriação e mobilização em benefício da sociedade - dirigentes de si próprios, como seres sociais e sujeitos coletivos (RAMOS, 2006). Essas orientações podem tornar o processo ensino-aprendizagem mais sólido e conseqüentemente a formação dos estudantes mais consistente, contribuindo com a construção do EMIEP antenado com o MT.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. São Paulo. Moderna, 2006.

CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova didática**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU. Vera Maria. **Rumo a uma nova didática**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 49-63.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS (orgs). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo in: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 100-137.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**, Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contrahegemônica?: relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trab. educ. saúde** [online]. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 93-114, mar. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462003000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 set. 2019.

_____. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2019.

_____. **A pedagogia das competências: Autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006

RAYS, O. A. A relação teoria-prática na didática escolar. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas (SP): Papirus, 1996, p. 33-52.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr., 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2018.

TONIAZZO, N. A. **Didática: a teoria e a prática na educação**. Disponível em: http://www.famper.com.br/download/pdf/neoremi_06.pdf. Acesso em: 09 set 2019.

O PROFESSOR INICIANTE E O SENTIDO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Paula Regina Corrêa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

paula.correa@ifsc.edu.br

Roberta Pasqualli

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

roberta.pasqualli@ifsc.edu.br

Marilandi Maria Mascarello Vieira

Universidade Comunitária da Região de Chapecó

mariland@unochapeco.edu.br

Financiamento: Sem Financiamento

Resumo: Este trabalho apresenta uma análise dos sentidos atribuídos à docência pelos professores iniciantes na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e possui o objetivo de apontar reflexões acerca da travessia entre ser estudante e ser professor. De abordagem qualitativa, o trabalho foi produzido a partir de pesquisa bibliográfica e de campo, por meio de estudo de caso com professores da EPT. Os resultados apontam que os professores iniciantes valorizam suas experiências profissionais e de vida como bagagens que contribuem para sua prática docente.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Profissional e Tecnológica. Professor Iniciante.

1 INTRODUÇÃO

É natural que o princípio de qualquer carreira profissional seja perpassado por descobertas, conflitos, incertezas e hesitações. Entretanto, o início da carreira docente, especialmente para os professores que não passaram por processos de formação inicial em cursos de licenciatura podem ser mais conflituosos já que, acontece a travessia entre o ‘ser estudante’ e o ‘ser professor’. Esta travessia, que por vezes parece encharcar-se pelo ‘dom natural de ser professor’ se apresenta, em outras situações, tomada de insegurança e desafia o novo professor a seguir, ou não, a carreira docente.

Tardif (2014), classifica as fases de desenvolvimento profissional de início de carreira como a fase de exploração, que dura de 1 a 3 anos e a fase de estabilização e consolidação, de 3 a 7 anos. Para ele, “as bases dos saberes profissionais parecem construir-se no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho.” (TARDIF, 2014, p. 82).

Autores como Marcelo (2009; 2010) e Shulman (1986; 2015) destacam que o período inicial de experiência docente é um período crítico, exigente, de choque com a realidade, de aprendizagem intensa e marcado pelos maiores índices de evasão da profissão o que justifica o investimento em

pesquisas que promovam o diálogo, a apropriação e a proposição processos de formação continuada que auxiliem este professor no processo de aprender a ensinar.

Tardif (2014, p. 103) destaca que o saber ensinar possui uma especificidade prática que precisa ser buscada na cultura profissional. Ele se constrói sobre uma base que não é apenas do terreno do saber, não é apenas cognitiva, já que “os fundamentos do ensino são, a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos.” (grifos do autor).

São existenciais porque dizem respeito à forma como se constituem professores. O seu saber ensinar é, em suma, o relato de suas histórias profissionais. São sociais porque têm origens diversas, tanto em relação às fontes, quanto em relação às temporalidades. Além disso, seu uso implica uma relação social com os próprios saberes e em função de seu uso. Por fim, são pragmáticos porque instrumentalizam a ação docente adequando-se às demandas do contexto. “A cognição do professor é condicionada, portanto, por sua atividade.” (TARDIF, 2014, p. 105).

Nesta direção, este trabalho apresenta uma análise dos sentidos atribuídos a docência pelos professores iniciantes na EPT e possui o objetivo de apontar reflexões acerca da travessia entre ser estudante e ser professor. De abordagem qualitativa, o trabalho foi produzido a partir de pesquisa bibliográfica e de campo, por meio de estudo de caso com professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina lotados no oeste catarinense.

2 DESENVOLVIMENTO

O *lócus* da pesquisa foram os 5 câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) pertencentes a região oeste do estado. Foram convidados para participar da pesquisa 88 professores iniciantes na EPT pertencentes ao IFSC na região oeste de Santa Catarina. Dos 88 convidados, 31 participaram efetivamente da pesquisa que utilizou um questionário estruturado do tipo misto, com questões abertas e fechadas. Embora seja uma pesquisa mais ampla, para este resumo expandido, apenas dois momentos foram considerados: o primeiro apresentando dados gerais, apontados como informativos e, o segundo apresentando reflexões sobre os sentidos atribuídos a docência pelos professores iniciantes na EPT.

Para atender o primeiro momento desta pesquisa, apresenta-se o recorte de alguns dados gerais dos sujeitos investigados. O perfil levantado indica que esse grupo é prioritariamente composto por homens brancos e heterossexuais, na faixa dos 30 aos 39 anos. As mulheres representam 35,5% do total de participantes, concentrando-se na faixa etária de 30 a 44 anos. As 11 mulheres participantes possuem formação e atuam nas áreas de Informática, Alimentos, Medicina Veterinária, Moda, Administração e Construção Civil. Os 20 homens participantes possuem formação e atuam nas áreas de Administração, Engenharia Elétrica, Informática, Engenharia Mecânica, Zootecnia, Construção Civil, Engenharia Química, Engenharia de Aquicultura, Engenharia de Produção. Interessante destacar a existência de, praticamente, um terço do total de docentes do sexo feminino: ao observar a atuação de mulheres em áreas técnicas pode-se desmistificar, de certo modo, o tabu da existência

de formação profissional voltada para mulheres e, outras para homens. Quanto à orientação sexual, 96,8% do corpus identificou-se como heterossexual. Apenas um dos participantes identificou-se com a opção “outros”. Quanto à raça, à cor ou à etnia, a absoluta maioria – 80,6% – declarou-se branco.

Os dados anunciam que o tempo médio de docência é de 8,5 anos, o tempo médio de docência na EPT é de 7,4 anos e o tempo médio de docência no IFSC é de 5,5 anos. Pode-se apurar que 53% dos professores pesquisados tem no IFSC a sua única experiência docente. Questionados sobre possuir licenciatura, três professores confirmaram, porém não a relataram em sua formação acadêmica. Acredita-se terem considerado nessa resposta a complementação pedagógica, em virtude da análise de seus currículos e do cruzamento com os demais dados. Isso é confirmado ao se observar as respostas ao questionamento sobre possuir ou não complementação pedagógica, visto que os mesmos professores também declararam possuir complementação.

Iniciando o segundo momento desta pesquisa, destaca-se que, com relação ao sentido da docência, ou seja, ‘o de reconhecer-se profissional da educação’, a maioria dos sujeitos investigados afirmou ser docente, mas 10,7% combinaram a docência com sua formação acadêmica e/ou profissão de origem e, 9,7% não mencionou ser professor.

Para Cericato (2017, p. 731) “o significado das palavras é construído pelos indivíduos ao longo da história da humanidade com base nas relações deles com o mundo social em que vivem, permitindo a comunicação e socialização de experiências” e as variações das respostas dos professores que se reconhecem como tal variam também dizem muito sobre o lugar da docência em suas vidas. Professor, docente, professor ou docente na área ‘x’ ou professor e ‘sua formação acadêmica’ foram algumas das variações. Nestes últimos casos, variou também a ordem e a forma como a docência foi apresentada. A forma como cada profissão é inserida na sentença pode dar indicativos de como a docência é pensada nesses casos. No caso daqueles que responderam diversamente, suas profissões variaram entre três diferentes áreas. Essa percepção não significa, necessariamente, que a docência não ocupe papel profissional na vida destes professores, mas acusa a necessidade de algumas reflexões.

A primeira reflexão diz respeito à concepção de profissão e sua identidade profissional. A profissão caracteriza-se pela especialização da função desempenhada. A opção em possibilitar respostas dissertativas a essa pergunta não foi feita por acaso. A ideia foi, justamente, possibilitar a livre resposta e averiguar o aparecimento das ideias de trabalho, emprego, ocupação e profissão.

A segunda, central para a pesquisa sobre identidade docente, diz respeito à forma como a docência é percebida. Trata-se de profissão secundária? Ela chega a ser considerada profissão? Sennett (2009) desenvolve algumas reflexões a respeito dos sentidos que foram atribuídos ao trabalho com a ascensão do chamado “capitalismo flexível”. Nele, a carreira - cuja etimologia remete ao caminho da carroça - já não se refere a uma estrada em linha reta, mas à possibilidade de múltiplos caminhos.

O diálogo com esses conceitos é interessante, sobretudo ao se considerar que os sujeitos em análise possuem estabilidade de vínculo trabalhista, o que sugeriria um caminho mais linear. Distintamente, porém, o que se percebe é a coexistência das profissões.

Quanto a motivação para ser professor, a mais frequente foi a identificação pessoal com a área, representando 67% das menções. Essa identificação engloba as menções a afinidade, realização pessoal, curiosidade, gosto ou interesse pela área. Esse motivo é seguido por outros muito menos frequentes: aptidão (9%), vocação (9%), perspectiva profissional (6%). São categorias solitárias o “desejo de compartilhar conhecimentos”, a “revelação divina” e a “influência de familiares”.

A experiência profissional na área de formação parece ser um apanágio especial para professores que não estenderam sua formação acadêmica ou que o fizeram apenas após terem iniciado a docência. Isso porque, em lugar da segurança ofertada pelo estudo exaustivo da área do conhecimento, eles contam com a segurança ofertada pela vivência no cotidiano da profissão. A experiência parece, assim, contribuir substancialmente para o amadurecimento profissional.

A segurança, inclusive, é outro fator costumeiramente mencionado nas reflexões sobre a experiência. É a experiência que fornece a base do que eles referem como “mundo real”, que lhes dá sustentação para seu planejamento e a promoção da práxis anteriormente mencionada.

3 CONCLUSÕES

Com a ajuda de Shulman (1986; 2005) e Tardif (2014), especialmente, dentre outros, conhecemos saberes, exigências e bases de conhecimento fundamentais ao desenvolvimento da docência. Os saberes experienciais (TARDIF, 2014) e o conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 1986; 2005), em especial, constituíram o alicerce de nossa leitura da análise de dados. Pensar a docência a partir da construção da epistemologia da prática profissional, como propõe Tardif (2014), implica uma mudança na própria concepção de ensino. Ele aponta seis aspectos que considera indispensáveis para a consolidação dessa concepção alternativa. Na visão do autor, estes aspectos podem ser aplicados à realidade de qualquer atividade profissional na perspectiva da construção de sua epistemologia.

O primeiro deles é a valorização dos saberes do trabalho, entendendo a prática docente como produtora de saberes. O segundo é a superação da dicotomia entre teoria e prática, entendendo que os saberes profissionais e os saberes da formação universitária são complementares e que ambos são formados por teorias e por práticas. O terceiro é o estabelecimento da escola como lócus e ponto de partida de pesquisas que a envolvam. O quarto é a determinação do professor como detentor e produtor de saberes e centro de sua ação pedagógica. O quinto é a construção da pesquisa em educação sobre o que a escola e seus professores fazem, valorizando-os, e não sobre o que deveriam fazer. O sexto é o estudo dos saberes da profissão a partir de sua realização e não a partir de categorias ou áreas de conhecimento preconcebidas nas universidades.

O que mais nos interessa nesse momento é perceber que todos os aspectos partem do princípio de que há saber no fazer e que promover tal concepção exige repensar a formação de professores. Nessa direção, ela precisa trabalhar para a integração entre a pesquisa universitária, a formação de professores em si e a prática profissional docente.

Para Tardif (2014), isso envolve visar a integração entre teoria e prática e buscar superar a lógica disciplinar de divisão do conhecimento humano. Além disso, é uma atitude fundamental que os formadores de professores valorizem os saberes, crenças e conhecimentos prévios dos professores em formação, assim como espera-se que estes façam com seus alunos.

Auxiliando-nos na ressignificação dos processos de formação docente, Shulman (2005) esclarece que:

A metáfora da viagem de ida e volta não é usada por acaso. O trânsito entre a condição de aluno e a de professor não é unidirecional. Os melhores professores, tanto quanto aqueles com aptidões mais limitadas, necessitam constantemente adquirir novos conhecimentos para ensinar. (SHULMAN, 2005, p. 17, tradução livre).

Os resultados apontam que os professores que valorizam suas experiências profissionais e de vida como bagagens que contribuem para sua prática docente. Valorizam, também, a consolidação de um conhecimento pedagógico dos conteúdos com que trabalham. Eles realizam-se na docência e possuem fortes referências familiares e escolares que orientam sua conduta profissional. Apesar disso, tiveram experiências desconfortáveis em seus primeiros contatos com a sala de aula.

REFERÊNCIAS

CERICATO, Itale Luciane. Sentidos e Significados da Docência, segundo uma Professora Iniciante. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 729-746, June 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362017000200729&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09 set. 2019

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/8>. Acesso em: 08 Ago. 2019.

MARCELO, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/17>. Acesso em: 08 Ago. 2019.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Trad. Marcos Santarrita. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SHULMAN, Lee S. **Those who understand: knowledge growth in teaching**. Educational Researcher, vol. 15, n. 2., Feb. 1986.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de currículum y formación del profesorado**, 9, 2, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

DOCÊNCIA NA MEDICINA: ENTRE A PERCEPÇÃO DE DESPREPARO E O INTERESSE NA FORMAÇÃO DOCENTE¹

Izabella Barison Matos.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
izabmatos@gmail.com

Lindomar Wessler Boneti.
Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).
lindomar@boneti.com

Financiamento: Sem financiamento

Resumo: Políticas públicas - educação e saúde - preconizam novas práticas docentes na medicina. Pesquisa descritiva-qualitativa que analisa percepções e perspectivas sobre docência; com questionário; aporte da hermenêutica-dialética. Pouca experiência docente; resistências ao Projeto Pedagógico do Curso; reaprender a ensinar. Docência complementa atuação profissional médica; não-médicos se ressentem da desconsideração de suas áreas, mas querem carreira docente. Iniciativas insuficientes para enfrentar despreparo e insatisfação no cotidiano acadêmico.

Palavras-chave: Docência. Políticas públicas. Universidade. Educação médica.

1 DOCÊNCIA NA MEDICINA, OBJETIVO DA PESQUISA, DESCRIÇÃO DO CONTEXTO E PROCESSO METODOLÓGICO

Desde a década de 1990 movimentos internacionais preconizam mudanças na educação médica, dentre as quais a necessária formação para a docência sintonizada com novos perfis dos futuros médicos, que exigem outras práticas docentes. No Brasil, políticas públicas de educação - Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (BRASIL, 2014) e de saúde - Programa Mais Médicos (PMM) (BRASIL, 2013) recomendam formação médica mais vinculada ao perfil epidemiológico brasileiro; com desenhos curriculares não disciplinares; maior destaque à Saúde Coletiva; novas práticas acadêmicas e institucionais; Sistema Único de Saúde (SUS) como cenário de prática; novas posturas do docente e do estudante. No entanto, a literatura aponta distância entre o preconizado e o cotidiano da formação médica no que diz respeito à docência.

O objetivo geral deste trabalho é analisar percepções sobre o exercício da docência e perspectivas profissionais de professores do curso de Medicina de uma universidade federal, no sul do Brasil. A criação desta universidade deu-se a partir de amplo debate de diferentes segmentos da sociedade regional, tendo como uma das motivações a redução de assimetrias nos níveis de ensino. A fim de enfrentar históricas desigualdades sociais educacionais regionais (TREVISOL, 2015), uma das iniciativas foi destinar 90% das vagas para originários da escola pública. A sua localização - longe

¹ Parte de análises de pesquisa de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PUC/PR).

dos centros políticos, econômicos e culturais - marca a insularidade e a subalternidade diante das demais; não apresentando longa tradição no campo da formação (BALSA *et al*, 2001), pois completa apenas uma década de existência em setembro de 2019.

Trata-se de pesquisa² descritiva com abordagem qualitativa, realizada junto a 36 docentes em atividade em 2018/1, utilizando listagem fornecida pela Coordenação Acadêmica da universidade. Todos receberam convite para participar da pesquisa e questionário, por *e-mail*, criado no *Google forms*, com prazo de um mês para o retorno devidamente preenchido; mas foi necessário novo *e-mail* e ampliar o prazo para que obtivéssemos 42% de adesão (15 docentes). O instrumento apresentava três partes: 1. Caracterização dos professores (formação acadêmica e ano de conclusão; última pós-graduação e ano de conclusão; idade; sexo; regime de trabalho; tempo de docência na medicina); 2. Perguntas sobre as percepções da atuação docente (preparo para a docência, o quê e quem têm contribuído no exercício da docência; quais os desafios e como enfrentá-los); 3. Questões acerca das perspectivas na docência (expectativas e planos de carreira).

Os dados foram analisados com o aporte teórico-metodológico da hermenêutica-dialética considerando-se que esta se caracteriza pela arte da compreensão, onde a experiência se sobressai ao resultado do processo social (hermenêutica), estabelecendo uma atitude crítica (dialética) (MINAYO, 2012). A pesquisa foi aprovada pelo Parecer nº 2.498.995, em 21/02/2018, Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade.

2 APROXIMAÇÕES ENTRE OS ACHADOS E A LITERATURA

Trata-se de um curso de medicina que está no 5º ano com 36 docentes (19 médicos e 17 com outras graduações); do total, 15 responderam, sendo cinco médicos (4 mulheres e 1 homem), com titulação de doutor (1), mestre (1) e especialista (3); dez não médicos, graduados em: biologia (2), enfermagem (2), odontologia (2), biomedicina (2), história (1) farmácia-bioquímica (1); todos com doutorado. O regime de trabalho é de 40 horas com Dedicção Exclusiva (DE) para os não médicos e 20 horas para médicos; majoritariamente com menos de 40 anos de idade e menos de três anos de docência com desconhecimento do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) no ato do concurso público a que se submeteram.

A formação para a docência se deu durante a graduação (licenciatura), na pós-graduação (estágio para a docência) ou está ocorrendo no cotidiano com colegas, compartilhando experiências. Dos 15, nove responderam que ensinar no campo da medicina é “desafiador”, as demais respostas foram: “caixa de surpresas”, “realização de sonho”, “burocrático”, “complicado”, “aprender a cada dia”, gratificante”.

Os principais desafios apontados podem ser relatados da seguinte forma: dificuldade em conciliar atividade profissional médica com docência; ambiente de resistência ao Projeto Pedagógico

² Docência em curso de medicina inovador em universidade pública no sul do Brasil: percepções da prática docente e expectativas profissionais.

do Curso (PPC); atitudes desrespeitosas de estudantes e colegas; reaprender a ensinar e sobrecarga de trabalho. Para professores médicos a docência não se configura como profissão; complementa a atuação profissional exercida em consultórios particulares, no setor público (Atenção Básica ou hospitalar) ou em ambos. Os não-médicos querem seguir carreira docente, mas se ressentem da desconsideração de suas áreas quando comparadas às médicas – tidas, pelos colegas e alunos, como prioritárias na formação de futuros médicos; identifica-se certo mal estar docente pelos embates entre colegas e a hierarquização de conteúdos. Os 15 docentes apresentam perspectivas profissionais difusas, mas centradas na continuidade da formação/capacitação.

Os dados revelam que grande parte dos professores desconhecia o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), embora disponibilizado na *home page* da universidade e, conforme citado, apontam ambiente de resistência ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Tal percepção pode ser entendida pela busca de referências da docência em modelos formativo das escolas médicas tradicionais e demais formações não médicas de graduação. Assim, ao assumirem a docência se depararam com um desenho curricular não disciplinar tido como inovador, cujo PPC é organizador, de forma qualificada da aprendizagem promovendo tensionamento da lógica da transmissão pura de conhecimentos (FERLA et al, 2017); causando certa estranheza e resistência. As diferentes percepções: encantamento, estranhamento, insegurança e não preparo podem ser entendidas a partir de impactos causados pela concepção de formação de médicos em “modelos” curriculares tradicional (disciplinar) ou inovador (não-disciplinar), apresentados no quadro I, na sequência.

Quadro 1. Comparação entre modelos curriculares: tradicional e inovador

TRADICIONAL	INOVADOR
Centrado no docente	Centrado no aluno
Uso de exposições/Repetitivo	Uso de recursos educacionais diversos e relevantes
Avaliação somativa	Avaliação formativa contínua
Não dá espaço ao indivíduo	Considera qualidades pessoais e estímulos.
Programas estabelecidos	Auto-aprendizagem
Abordagem por disciplinas	Integra conceitos
Individualizado	Organizado em grupos
Centrado no hospital e em patologias	Baseado em necessidades prioritárias de saúde e na APS

Fonte: Batista & Batista (2001).

Oliveira e Matos (2016) resgatam as análises de Pinto (2000) nas quais esse autor sugere que tais percepções, citadas no parágrafo anterior, podem estar relacionadas à cultura e aos valores, que influenciam o currículo e são por ele influenciados. Nessa direção, em estudo comparado entre dois cursos de medicina - um no Brasil e o outro em Portugal – os autores afirmam que no caso brasileiro “(...) perdem as práticas conservadoras adaptadas às políticas educacionais vigentes” (MENEZES-JÚNIOR e BZREZINSKI, 2015, p. 785).

Dentre os cinco grandes desafios da formação de docentes universitários Zabalza (2007, p. 169) cita um que tem implicação direta com o tema em pauta: “passagem da docência que tem como base o ensino, para a docência baseada na aprendizagem”. A literatura assinala que sem experiência prévia em docência, esta acaba se resumindo ao período obrigatório de Estágio Docência para bolsistas da pós-graduação *stricto sensu* (RIBEIRO e CUNHA 2010) ou apoiado na experiência profissional. A esse respeito Batista & Batista (2001) salientam que poucos sabem ensinar e acabam suprindo tal deficiência de forma autônoma, por meio de livros, revistas e reuniões científicas.

Conciliar atividade profissional médica com a docência tem se revelado um equilíbrio difícil para médicos docentes. Para estes, cujo vínculo funcional com a universidade é de 20 horas semanais, a docência não é vista como profissão, mas sim uma atuação dentre tantas outras já realizadas no cotidiano médico. Os não-médicos, com vínculo funcional de 40 horas semanais DE, se ressentem da desconsideração de suas áreas – ditas básicas ou de conhecimento mais geral, cujos componentes (disciplinas) não são ministrados por médicos - quando comparadas às específicas da medicina tidas como prioritárias na formação de futuros médicos.

Quando analisados os dados do grupo de docentes médicos e não-médicos parece haver hierarquização dos componentes (disciplinas), sendo os mais importantes àqueles atrelados ao que se concebem como fundamentais para a formação de médicos na contemporaneidade. Entende-se que tal postura resulta de confrontada pelo imaginário tradicional que tenderá a considerar o que é mais compatível com o que se espera do profissional médico. Também, atitudes desrespeitosas de estudantes e colegas que podem ser traduzidas em disputas internas revelando embates teóricos, conceituais e ideológicos sobre o papel docente e a formação médica para além do foco assistencial.

Em termos de perspectivas há diferentes pontos de vista; mas, a intenção da maioria é seguir a titulação/formação (mestrado, doutorado e pós-doutorado) e dar sustentabilidade ao PPC. Estudo (CHIORELLA *et al*, 2015) cita barreiras às quais são atribuídas dificuldades para a mudança na formação médica: pouco investimento institucional na formação para a docência, não profissionalização do professor de medicina e a não valorização da docência como carreira. A esse respeito Minayo (2002, p. 9) afirma que para a mudança é preciso certa “mobilização emocional que toca fundo nos interesses, nas rotinas estabelecidas e nos sentimentos de poder”; fenômeno pouco abordado pela academia e que implica em dificuldade cultural e subjetiva; não envolvendo somente questões objetivas de decisão para mudar.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há quase duas décadas vem sendo criadas políticas públicas de educação e de saúde voltadas à formação médica e a literatura sinalizando persistente distância entre recomendações e ações docentes. Embora vários avanços estejam ocorrendo nos cursos médicos os investimentos - pessoal e institucional - para a formação docente não têm sido suficientes diante dos aspectos geradores de insatisfação e percepção de despreparo dos professores no cotidiano acadêmico.

REFERÊNCIAS

BALSA, Casimiro Marques et al. **O Perfil dos estudantes do Ensino Superior: desigualdades e diversidade**. Lisboa: Edições Colibri, 2001.

BATISTA, Nildo Alves; SILVA, Silvia Helena Souza da. **O Professor de Medicina**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

BRASIL. **Lei n.º 12.871, de 22 de outubro de 2013**. Institui o Programa Mais Médicos, altera as Leis n.º 8.745, de 9 de dezembro de 1993, e n.º 6.932, de 7 de julho de 1981. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Ministério da Saúde, Brasília, DF, 23 out. 2013. Seção 1, p.2-3.

BRASIL. **Resolução CNE/CES n. 3, de 7 de novembro de 2001**. Diretrizes curriculares Nacionais dos cursos de Enfermagem, Medicina e Odontologia. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Brasília, DF, 23 jun 2014. Seção 1, p.8-11.

CHIORELLA, Tatiana; BIANCO-LIMA, Daniel; MOURA, Juliana de Carvalho; MARQUES, Maria Cristina Costa; MARSÍGLIA, Regina Maria Giffoni. A Pedagogia de Paulo Freire e o Processo Ensino-Aprendizagem na Educação Médica. **Revista da ABEM**, v.39, n.3, p. 418-25, 2015.

FERLA, Alcindo Antônio; MATOS, Izabella Barison; PULGA, Vanderleia Laodete; OLIVEIRA, Maria Conceição de. Inovação na formação médica: contribuições para “novos” médicos na Atenção Básica. In: CETOLIN, Sirlei Fávero. (Org). **Saúde Pública – Doenças negligenciadas, milenares e emergentes**. Porto Alegre: EdIPUCRS, Capítulo 7, p. 155-174, 2017.

MENEZES JÚNIOR, Antônio da Silva; BZREZINSKI, Iria. Políticas curriculares na formação médica: aproximações e distanciamentos entre Brasil e Portugal. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 13, nº 13, p. 773-796, set/dez 2015.

MINAYO, Maria Cecília. Prefácio Médicos: esses deuses com pés de barro. LAMPERT, Jadete Barbosa. **Tendências de mudanças na Formação no Brasil: tipologia das escolas**. São Paulo: Hucitec, 2002, p. 9-16.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec; 2012.

OLIVEIRA, Maria Conceição de; MATOS, Izabella Barison. Educação médica: Projeto Pedagógico inovador e o imaginário vigente sobre a formação profissional. In: V Colóquio Internacional de Educação, 2016, Joaçaba. **Anais - V Colóquio Internacional de Educação**, Joaçaba: UNOESC, v. 1. p. 853-860, 2016.

PINTO, Gabriel Hilu da Rocha Pinto. **Práticas acadêmicas e ensino universitário**. Niterói: EdUFF; 2000.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; CUNHA, Maria Isabel da. Trajetórias da docência universitária em um programa de pós-graduação em Saúde Coletiva. **Interface – Comunic., Saúde, Educação**, v.14, nº 32, p.55-68, jan/mar. 2010.

TREVISOL, Joviles Vitório. O ensino superior público na Mesorregião Fronteira Sul: a implantação da UFFS. In: RADIN, José Carlos; VALENTINI, Delmir e ZARTH, Paulo (org). **História da Fronteira Sul**. Porto Alegre: Letras & Vida: Chapecó: UFFS, cap.16, p.333-352, p.2015.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Art-Med, 2007.

INGRESSO NA CARREIRA DOCENTE: PERÍODO DE “SOBREVIVÊNCIA” E/OU “DESCOBERTAS”?

Luana Fussinger

Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões (URI)

luana_fussinger@hotmail.com

Arnaldo Nogaro

Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões (URI)

narnaldo@uricer.edu.br

Graciela Deise Metz

Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões (URI)

gracimetz100@hotmail.com

Financiamento: PROSUC/CAPES.

Resumo: O ingresso na carreira docente envolve, sobretudo, a transição do professor em formação para a vida profissional. À vista disso, o caminho metodológico, de caráter qualitativo, contempla a realização de um estudo bibliográfico que objetiva investigar, nas produções científicas, o processo de ingresso na carreira e sua influência na formação docente. Mediante os resultados obtidos, foi possível reconhecer que esta trata-se de uma questão relevante a ser investigada junto ao professor iniciante, haja vista que pode influenciar diretamente não só a sua permanência e/ou desenvolvimento profissional, como também a (des)continuidade na profissão.

Palavras-chave: Professor Iniciante. Carreira docente. Formação de Professores.

1 INTRODUÇÃO

Sendo visto como “choque de realidade”, período de sobrevivência e/ou descobertas por muitos autores, o ingresso na carreira docente, é compreendido pelos cinco primeiros anos da docência. Esse momento, que também compreende sua preparação final na formação inicial, é acentuado pelo confronto com a complexa realidade do exercício da profissão, mediante a transição da vida de estudante para a vida profissional. Sendo assim, os primeiros anos da carreira constituem um período de aprendizagem intensa, influenciando o futuro e a relação com o trabalho na profissão docente.

Diante dessas premissas, esta investigação em sua proposta tem como temática central a formação de professores. No que tange a essa questão, mais especificamente, será considerado o professor iniciante e seu processo de ingresso na carreira docente. O problema desencadeador da pesquisa volta-se para compreender como o processo de ingresso na carreira pode influenciar a formação docente? Por conseguinte, o objetivo geral consiste em investigar, nas produções científicas, o processo de ingresso na carreira e sua influência na formação docente. A partir do objetivo proposto, o caminho metodológico, de caráter qualitativo, contemplou a realização estudo bibliográfico

Nesse sentido, num primeiro momento, será apresentado, de maneira geral, a constituição do processo de formação de professores. Em seguida, os estudos concernentes ao professor iniciante serão compreendidos com vistas a elucidar a importância desse período para a continuidade da formação docente. Sob este ponto de vista, ao considerar o professor iniciante, reconhece-se, a necessidade de fortalecer a profissão docente, haja vista que, o que ocorre nos sistemas educativos mediante o ingresso na carreira repercutirá profundamente na sua permanência e desenvolvimento profissional.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR DIRECIONADO PARA O PROCESSO DE INGRESSO NA CARREIRA DOCENTE

O campo de formação de professores desenvolveu-se muito nos últimos 50 anos, alargando sua influência e dando origem a uma produção científica de grande relevância. Mediante esse cenário, mais recentemente, observa-se que as pesquisas, com enfoque no professor, têm se direcionado para as vozes, vidas e identidades docentes, com o propósito de discutir a construção da identidade e profissionalização docente, reconstruir a história de vida e a memória dos professores, entre outras questões. Sob este prisma, apesar do aumento da produção, as pesquisas direcionadas ao professor precisam avançar o discurso prescritivo e a mera descrição das falas dos professores. É necessário ir além do que está posto, olhar para as entrelinhas e, através da análise e interpretação, indiciar questões para se pensar a docência.

Ao visualizar o processo de formação em um sentido mais amplo, Cunha (2013) considera que esse se faz em um *continuum*, compreendendo desde a educação cultural do professor e, até mesmo, sua trajetória formal e acadêmica. Sendo assim, o processo de formação não se restringe à formação inicial, mas compreende em sua constituição: as experiências de ensino prévias (crenças); a formação inicial em uma instituição específica; os primeiros anos de exercício profissional; o desenvolvimento profissional e contínuo (VAILLANT, 2012). Ao pensar na formação de professores, essas etapas precisam ser consideradas, a fim de que as investigações possam dar origem a reflexões que venham influenciar a melhoria da educação como um todo.

Ao considerar esses pressupostos, Flores (2010) elucidada que os professores, em formação inicial, possuem um conjunto de crenças e de ideias sobre o ensino e o que significa ser professor. Isso já é interiorizado ao longo da trajetória escolar. Ao discutir essa questão, a autora entende que o contato prolongado com a profissão afeta, em maior ou menor grau, o entendimento e o processo de ensino-aprendizagem. Por isso, salienta que a aprendizagem por observação, associadas às predisposições pessoais, as imagens sobre o ensino e o que significa ser professor, compreendem um elemento central para a compreensão do processo de aprender a ensinar na formação de professores.

Dando prosseguimento, a formação inicial, de maneira geral, envolve os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o exercício e o reconhecimento

legal e público. Sendo assim, em sua designação: “Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores [...] e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração.” (CUNHA, 2013, p. 4). Todavia, muito mais do que promover a obtenção de titulação para atuação do mercado de trabalho, na formação inicial docente estão imbricadas questões de diversas naturezas que implicam diretamente na educação e na constituição docente.

Ao problematizar a ideia de que a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão, Nóvoa (2017) discorre que é preciso valorizar o *continuum* profissional, ou seja, pensar na formação inicial e em sua relação com a indução profissional e a formação continuada. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional é considerado no presente estudo, uma vez que o ingresso na carreira docente, precisa ser discutido a partir dessa perspectiva.

Como forma de definir os processos de aprendizagem que os docentes desenvolvem ao longo de sua vida, é utilizada a expressão desenvolvimento profissional docente. Segundo Vaillant (2012) a mesma tem uma conotação de evolução e continuidade, compreendendo os conceitos: formação permanente, formação contínua, formação em serviço, desenvolvimento de recursos humanos, aprendizagem ao longo da vida, reciclagem ou capacitação. Indo além, o desenvolvimento profissional caracteriza-se por uma atitude de permanente indagação, formulação de perguntas, problemas e investigação.

Ao envolver uma importante etapa do aprender a ensinar, o ingresso profissional na docência é um período que compreende a transição entre a formação inicial docente e a incorporação no mundo do trabalho. Também reconhecido como inserção docente, iniciação à docência ou indução profissional, processo de ingresso profissional docente é considerado por muitos autores como a etapa final da formação inicial, na qual os docentes precisam desempenhar plenamente e com responsabilidade a função docente.

Nóvoa (2009) corrobora com essa ideia, a partir do conceito de indução profissional, que atribui aos primeiros anos de exercício docente. O autor considera que esse consiste em um momento sensível na formação de professores e que grande parte da vida profissional é influenciada pela forma como o sujeito se integra a escola e a docência. Além disso, pontua que: “Nestes anos em que transitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente.” (NÓVOA, 2009, p. 38).

Corroborando com essa perspectiva, Tardif (2013) reconhece a importância do início da carreira na constituição do professor, definindo que essa representa uma fase crítica em função da realidade de trabalho. Sublinha ainda que, neste processo de socialização profissional do professor, ocorre o que é definido pela literatura como “choque de realidade”, “choque de transição” ou então “choque cultural” que é decorrente do confronto inicial com a complexa realidade do exercício da profissão, mediante a desilusão, o desencantamento e a transição da vida de estudante para a vida profissional.

Sendo assim, os primeiros anos da carreira constituem um período de aprendizagem intensa na profissão docente, suscitando, também, em expectativas e sentimentos, por vezes, contraditórios. Em suma, representam um período importante da história profissional do professor, influenciando seu futuro e a relação com o trabalho. Neste viés, Tardif (2013) salienta que duas fases se apresentam nos primeiros anos da docência, sendo elas: a fase da exploração (de um a três anos) e a fase de estabilização e consolidação (de três a sete anos).

A fase da exploração envolve a provisoriedade e a iniciação, através de tentativas e erros, da necessidade de ser aceito pelo círculo profissional e da experiência de diferentes papéis. Essa fase pode variar de acordo com a subjetividade de cada professor e das condições encontradas na instituição, podendo ser fácil ou difícil, entusiasmadora ou decepcionante. Apresenta-se como um período determinante, pois pode levar o professor iniciante a abandonar a profissão ou, até mesmo, questionar-se sobre a sua escolha e a continuidade na carreira. Já a fase de estabilização e de consolidação, por sua vez, caracteriza-se pela maior confiança do professor em si mesmo e pelo domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente os pedagógicos. Esse momento também é marcado pelo equilíbrio profissional, de modo que, conforme os estudos indicam, o professor passa a estar menos centrado em si mesmo e na matéria e mais nos alunos. Observa-se que a última fase mencionada não ocorre naturalmente, no tempo cronológico decorrido, mas através dos acontecimentos constitutivos que marcam a trajetória profissional, assim como, diante das condições de exercício da profissão. (TARDIF, 2013).

Nesse cenário, ressaltam-se também, as pesquisas que objetivam investigar os ciclos de vida profissional dos professores e se direcionam ao processo de desenvolvimento de seu percurso profissional. Estas consideram que, na carreira, o professor passa por diferentes fases e etapas, sendo que cada uma delas têm características próprias, subjetivas, podendo ser influenciadas. Estudos como esses, foram realizados por Huberman (2000) que, mais especificamente, considerou que a entrada na carreira docente é marcada pelos estágios de “sobrevivência” e de “descoberta”. A “sobrevivência” pode ser definida, de modo geral, como o “choque do real”, consistindo na confrontação inicial com a complexidade da situação profissional. Neste período, se fazem presentes a preocupação e a insegurança do sujeito, a distância entre seus saberes e a realidade do contexto escolar, a fragmentação do trabalho, a dificuldade na relação pedagógica, a oscilação entre as relações, as dificuldades com alunos, entre outras questões.

Diferentemente disso, ainda segundo o referido autor (2000), a “descoberta” é marcada pela vontade e o entusiasmo, além do desejo de pertencer, de se constituir professor através da relação com as turmas, do planejamento e das responsabilidades docentes. Configura-se, efetivamente, no momento das primeiras ações, do buscar compreender, interagir e realizar. Tanto o aspecto da sobrevivência, quanto o aspecto da descoberta são vividos em paralelo, sendo que o segundo permite lidar com o primeiro. Além disso, alguns perfis profissionais podem apresentar apenas um destes componentes enquanto dominante.

Em virtude disso, o período de inserção profissional, segundo Vaillant (2012) configura-se como um momento significativo na trajetória do futuro docente. Ao ingressar na docência é preciso realizar a transição de estudante a professor, assim como, lutar para estabelecer a própria identidade pessoal e profissional. Em especial, os primeiros anos na docência são marcados pelo processo de intensa aprendizagem, tentativa-erro, sobrevivência e predomínio do valor prático. Nessa fase, os docentes principiantes entram em contato com problemas de diversas naturezas que constituem seu contexto profissional e a partir disso torna-se prevalente a imitação acrítica das condutas de outros docentes, o isolamento dos colegas, a dificuldade para tornar efetivo o conhecimento adquirido na formação e o desenvolvimento de uma concepção meramente técnica do ensino.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modo como está organizado o processo de inserção varia muito entre os países. Em alguns, é reduzido a atividades burocráticas e formais. Em outros, é constituído por uma proposta de programas de formação com a finalidade de assegurar que os professores iniciantes sejam acompanhados por outros professores que podem ajudá-los. A partir disso, com vistas a propiciar o desenvolvimento profissional docente, a inserção precisa ser um processo compreensivo, coerente e sustentado.

Muitos aspectos alimentam as reflexões acerca de quem é o professor iniciante no atual cenário. Como esse tem adentrado no contexto escolar enquanto docente, suas necessidades, anseios, expectativas, emoções e sentimentos. Contudo, ao problematizar esse período, percebeu-se que os estudos direcionados aos professores iniciantes indiciam a necessidade de se empreender novos olhares para essa fase profissional. Mediante isso, entende-se que, se uma atenção especial não for dada para essa fase docente, os fundamentos, experiências e saberes construídos na formação inicial tendem a ser desconsiderados.

REFERÊNCIAS

FLORES, Maria A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, set./dez. 2010, p. 182-188.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-62.

NÓVOA, António. Firmar posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

_____. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa/Portugal: EDUCA, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VAILLANT, Denise. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. 1 ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

Eixo V
Regulação, avaliação,
currículo e qualidade
educacional

BALANCE DE LOS DETERMINANTES Y CONFIGURACIONES DE ACTUACIÓN DEL ESTADO SOBRE LA POLÍTICA EDUCATIVA EN COLOMBIA EN EL CONTEXTO DE AMÉRICA LATINA

José Emilio Díaz Ballén
Universidad Pedagógica Nacional
jdiaz@pedagogica.edu.co
jedballen2011@gmail.com

Financiamento: Sem financiamento

Resumo:

Palabras-clave: Rendición de Cuentas. Currículo-Evaluación. Sistema de Evaluación. Procesos Educativos.

Las intencionalidades de las políticas públicas, están dadas a partir de la imposición de las fuerzas del mercado, los elementos de control, el uso de instrumentos de medición, el desconocimiento del entramado social, la aplicación de una legislación homogénea sin importar el contexto cultural y por supuesto el abandono de la dimensión humana y formativa.

(Álvarez, 2001)

La presente ponencia tiene como propósito, desplegar un balance¹ de los análisis de las políticas en el Sistema Educativo colombiano en los últimos 15 años del S. XXI. Estudio que se realiza en el marco de las determinantes y configuraciones de la política educativa en América Latina asociadas con las agendas económicas y políticas en la región y principalmente, en Colombia. Para tal fin, se analizan las ideas fuerza, tendencias, referentes y enfoques asociadas a la regulación de las políticas educativas por parte del Estado, por un lado, y por otro, se pretende convocar a un debate *grosso modo* de dos fenómenos que han desencadenado en efecto cascada una serie de reformas y ajustes en los procesos socioeducativos.

De manera que el primer fenómeno, está relacionado con la conformación de un *Estado Neoliberal* amarrado en los procesos de descentralización económica pero fuerte en el control y enfatizando una administración burocrática de lo público. En tal sentido, surge el instrumento de la *Nueva Gestión Pública -NGP-*, como una nueva forma de liderazgo de corte gerencialista y bajo la égida de mejorar la calidad, la eficiencia y la eficacia de los servicios públicos en tiempos de modernización

¹ Para la presente ponencia se entiende que, “balancear significa sopesar, comparar propósitos trazados con resultados alcanzados, reconocer, hacer visibles trayectorias, continuidades, discontinuidades, tensiones y rupturas que suceden en torno a un objeto de estudio. Significa construir una mirada teniendo en cuenta distintos planos de análisis; escapa a la racionalidad instrumental que sólo establece relaciones medio-fin entre los elementos, para dar apertura a pensar de otros modos y configurar nuevas rutas” (Martínez, et Al, 2013). En tal sentido, se pretende analizar críticamente, la política educativa en el marco de las agendas económicas y políticas de los Estados en América Latina, particularmente, en Colombia en los primeros 15 años del S. XXI. Con el fin de evidenciar las tensiones, reconfiguraciones y determinantes en la acción del Estado en el ámbito de la Educación.

de los Estados y países en desarrollo. Gestión y administración neoliberal cuya pretensión, por un lado, es la promoción de servicios públicos más eficientes y rentables (Aibar, 2003; Prats, 2005; Aguilar, 2007 y Moriconi, 2011; Díaz Ballén, 2016, 2018). Y, por otro lado, en el ámbito de la Educación, endosar y responsabilizar del manejo y administración de los pocos recursos públicos a las escuelas y profesorado a través de la implementación de dispositivos de control y de rendición de cuentas públicas (Vigoda 2003 citado por Verger y Parcerisa, 2017, p. 669).

Un segundo fenómeno, surge de la consolidación del proyecto educativo neoliberal en América Latina y principalmente en los primeros 15 años del S. XXI, en Colombia en el marco de las agendas sociales y económicas de los gobiernos de turno, está asociado con el predominio del *Modelo de Evaluación de Rendición de Cuentas -RdCs- (Accountability)*, principalmente, en el ámbito de la Educación como acción legitimada por el *Estado Evaluador* (Estrada Álvarez, 2002, 2003; Niño, Tamayo Valencia, Díaz Ballén y Gama, 2016), caracterizado por el agenciamiento de una NGP, que refuerza la eficacia, la eficiencia y reduce el gasto en detrimento y precarización de los procesos socioeducativos (Díez Gutiérrez, 2006, 2016, 2019; Díaz Ballén, 2016, 2018, p., 69).

La presente ponencia desarrolla grosso modo cinco situaciones problemáticas en coherencia con el ejercicio de balance propuesto. Para comenzar, el predominio ideológico y político en el discurso que sustenta la política de la *calidad educativa* en el contexto internacional, regional y local. En este sentido, se avizora unas políticas como dispositivos destinados al control y la competitividad en la perspectiva de la *evaluación como Rendición de Cuentas*, con las consecuencias tóxicas para los Sistemas Educativos, Instituciones Educativas, para la profesión docente como los estudiantes y, el mismo currículo escolar. Continuando, con las políticas educativas sobre la regulación de la Educación Primaria, Secundaria y Media a partir del predominio de un enfoque de currículo escolar y la perspectiva de la evaluación como medición, comparación y regulación del Sistema Educativo. El problema de la estandarización y las tensiones en la implementación de las competencias. De igual manera, el balance de la política educativa busca evidenciar la incidencia en el Sistema Educativo, el currículo, la evaluación y la profesión docente. Para cerrar, examinando la incidencia que tiene las políticas educativas en los procesos socio educativos en Colombia, *ipso facto* de las agendas sociales y económicas, en clara evidencia de la injerencia de los Organismos Internacionales -OIs- en alineación con los gobiernos de turno en los países latinoamericanos.

En este orden de ideas, en el presente balance se propone algunos interrogantes detonadores de discusión y debate, entre ellos, ¿Qué determinantes de orden político y económico han acelerado la implementación del proyecto educativo neoliberal en América Latina? ¿Qué re configuraciones surgen de las últimas políticas educativas asociadas con los procesos socioeducativos? ¿Qué incidencia ha tenido las agendas sociales y económicas de los Organismos Internacionales alineadas con los gobiernos de turno en el ámbito de la educación y la pedagogía? ¿Cómo se puede llevar hasta su cumplimiento una política educativa de mediano y largo plazo para poder solucionar un problema o problemas sociales, incluso endémicos, en este caso, dentro de la misma Educación?

Dado, el balance de las políticas educativas en el marco de las agendas económicas y políticas de los últimos gobiernos en Colombia, en particular, en los dos períodos del Gobierno de Uribe Vélez (2002 – 2006 y 2006 – 2010) y los dos períodos del gobierno Santos Calderón (2010 – 2014 y 2014 – 2018). En este contexto, es pertinente partir de la reflexión sobre el sentido y significado de la **epistemología de la política educativa**, desde la cual se aborda el presente balance sobre las políticas educativas (Tello, 2010 al 2013). De modo que, se precisa tener en cuenta dos aspectos en este campo. Un primer aspecto, *la no neutralidad de la investigación y de la producción del conocimiento*, y un segundo aspecto, el estudio de las políticas educativas está determinado por la perspectiva epistemológica en que se ubica el investigador para realizar el análisis y obtener determinados resultados de la investigación (Tello, 2013, p., 23). Parafraseando a Tello, el propósito es “generar el debate, abrir el espacio de las epistemologías de la política educativa, descubrir sus potencialidades y limitaciones para el conocimiento y reflexiones sobre este campo teórico” (Ibíd., 2013, p., 25).

En este orden de ideas, la perspectiva epistemológica que permea el presente balance es la teoría socio crítica de la Escuela de Frankfurt. Así pues, en una síntesis apretada, se recoge algunos de los posicionamientos en la línea de J. Habermas (1965), esto es,

[...] La denuncia del sesgo ideológico hegemónico y alienante que pretende legitimar una única forma de organización social en el liberalismo económico y por el contrario el anuncio de la posibilidad de un proyecto emancipador y libertario a través de la investigación de las condiciones que lo hicieron posible y los elementos críticos que ayudan a su transformación mediante la investigación acción en perspectiva crítica (Tamayo, 2011, citado por Díaz Ballén, 2016).

En consonancia, el abordaje metodológico se lleva a cabo desde un enfoque cualitativo y es de carácter descriptivo-hermenéutico crítico, para ello se acudió a documentos de fuentes primarias y secundarias. De esta manera, el estudio se pensó en dos vías, la primera, la selección de un estado de arte sobre el objeto de estudio de la política educativa que da cuenta de sus desarrollos, referentes y tendencias en los primeros 15 años del S. XXI. Y, la segunda vía, el análisis crítico de los discursos sobre la formulación y ejecución de las políticas educativas en el marco de los cuatro últimos períodos de gobierno, caracterizados por una clara tendencia ideológica neoliberal asociado con los discursos neoconservadores, anclados éstos en el capitalismo. En palabras de Apple (2001), se trata de *La Nueva Alianza*, esto es:

[...] una nueva alianza, un nuevo bloque de poder que se ha formado tiene una influencia creciente en la educación y en todas cosas sociales. Este bloque de poder combina fracciones múltiples del capital que está comprometido con las soluciones neoliberales del mercado para los problemas educativos, intelectuales neoconservadores que desean un “retorno” a más altos estándares y a una “cultura común”, fundamentalistas religiosos, populistas y autoritarios...y fracciones particulares de clase media orientadas por los profesional, comprometidas con la ideología y las técnicas de las rendición de cuentas, la evaluación y el “manejo empresarial”. (p., 6).

En resumidas cuentas, podría asegurarse que las reconfiguraciones y tensiones que actualmente surgen entre la acción del Estado y el ámbito educativo, han estado determinados por diversos factores de orden político, económico y técnico en el tránsito hacia la nueva centuria del S. XXI. Para el Caso de Colombia, se puntualiza en el *Neoliberalismo y la Apertura Económica* en el marco de la *Nueva Constitución Política de Colombia de 1991*, particularmente, en el gobierno del presidente César Gaviria Trujillo (1990-1994), luego, de la muerte violenta del candidato neoliberal Luis Carlos Galán Sarmiento (1989). Gobierno neoliberal que abrió la puerta a los capitales y a las multinacionales, por un lado y por otro, promovió la privatización y el desmonte gradual y progresivo de las acciones del Estado Colombiano en relación con el cumplimiento de los derechos de los ciudadanos, entre ellos, el derecho a la educación, la salud y la vivienda, entre otros.

En este nuevo marco ideológico, político y económico se incrementó las políticas de descentralización y se afianzó el *Nuevo Modelo de Gestión Pública*, cuyo dispositivo de *Rendición de Cuentas (Accountability)*, facilitó la creación del Sistema de Evaluación y por esta vía se entra en la lógica del interés técnico e incrementalista por las pruebas externas o estandarizadas para la Educación. De este modo, los siguientes gobiernos neoliberales y neoconservadores fueron forjando, un *Estado Neoliberal*, pequeño pero fuerte en el control y vigilancia en medio de continuas y frecuentes protestas ciudadanas y, la creciente corrupción política y social, en fusión en algunos de los casos con sectores del narcotráfico y con la creación de fuerzas armadas paralelas al monopolio de las armas del estado colombiano.

Dadas las condiciones anteriores, se posibilitó un escenario para implementar una serie de reformas y ajustes para el Sistema Educativo colombiano entrado el siglo XXI. Reformas de carácter superficial y no estructurales, aunque, a espaldas de la Ley General de Educación de 1994, que a la fecha sigue vigente, pese a la llamada *Contrarreforma de la Ley 715 de 2002*, en el gobierno neoconservador del presidente Andrés Pastrana Arango (1998-2002). En éste período se consolidó la estandarización de la educación y se dieron las condiciones para la implementación del discurso de las competencias, entre otras acciones tóxicas y contraproducentes del Estado sobre la educación y la pedagogía. Acciones que fraguaron reconfiguraciones y nuevas tensiones para la escuela, la profesión docente, los estudiantes y el mismo currículo, entre otras incidencias, en el período comprendido entre 2002 y 2010 del gobierno de Álvaro Uribe Vélez y los dos períodos del Gobierno neoliberal de Juan Manuel Santos Calderón (2010 – 2018).

Por una parte, lo que muestra el balance es el señalar como las metas educativas que se han propuesto en las dos últimas décadas se evidencia ideológicamente alineadas por los mismos objetivos que orientan las agendas económicas y sociales de bienestar de los gobiernos de turno, con las consabidas consecuencias para los procesos socioeducativos. En efecto, ante el predominio de éste proyecto hegemónico neoliberal se requiere acrecentar las voces de los sujetos educativos, en palabras de Martínez & Quiroz (2012) se “percibe la educación como la manera en la cual los sujetos,

al empoderarse del conocimiento, podrán objetarle aquello que los mismos sistemas económicos y políticos, o ambos, han generado (brechas de desigualdad social), dándoles la posibilidad de intentar transformar, modificar y criticar la realidad que les correspondió vivir” (p., 93).

Por otra parte, ante el embate del proyecto educativo neoliberal se necesita, “una educación que se traduzca en un currículo apasionante, democrático, global y no utilitarista; sumado a un currículo que eduque para la paz y la convivencia ecológica y los Derechos Humanos” (Díez, 2016, p., 15-16). De modo, que permita la práctica de una evaluación formativa significativa como una mediación para conocer los procesos de desarrollo personal y colectivo en el aula; que permita entender e intervenir en las dificultades así como, potenciar los avances y logros de los estudiantes, pero ante todo, con una postura reflexiva y crítica respecto de las pruebas estandarizadas, que en palabras de Díez (2016), “estandarizan los procesos de enseñanza y sólo sirven para seleccionar y etiquetar al alumnado”(p., 17).

Finalmente, cabe destacar la relevancia que tiene la defensa y el fortalecimiento de la Educación pública, gratuita, inclusiva y de calidad, para todos y para todas en el contexto de América Latina y para Colombia. En tanto, es un derecho primordial en la formación ciudadana y a la vez, la oportunidad que tienen los ciudadanos de alcanzar altas metas de desarrollo personal y profesional. En tal sentido, será necesario velar por una Educación que enarbole unos principios y prácticas de justicia e igualdad sociales para todas y todos los ciudadanos, lo cual requiere seguir repensando un proyecto educativo contrahegemónico que tome distancia de los procesos de la globalización neoliberal y del ahogamiento en el capitalismo tóxico del consumismo y endeudamientos de los estados y sujetos.

REFERENCIAS

- AIBAR, C. El logro del value for money en la gestión pública: consideraciones en torno a los indicadores de eficiencia, eficacia y economía. *Revista Contabilidade & Finanças*, 14(32), 99-110. 2003.
- AGUILAR, L. F. El aporte de la Nueva política y la Nueva Gestión Pública a la Gobernanza. En **Revista del CLAD Reforma y Democracia**. 39, pp. 1-15. Octubre/2007.
- APPLE, M. Pueden las pedagogías críticas interrumpir las políticas neoliberales. En: **Revista Opciones Pedagógicas** N° 24. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 2001
- BARDACH, E. Los ocho pasos para el análisis de políticas públicas. **Un manual para la práctica**. México: CIDE. 1998.
- DÍAZ BALLÉN, J. E. Políticas curriculares y evaluativas en Educación Primaria y Secundaria en Argentina, Chile y Colombia: Un estudio de Caso Comparado. Proyecto Doctoral. Bogotá: DIE-UPN. 2016.

- DÍAZ BALLÉN, J. E. Políticas curriculares y evaluativas en Educación Primaria y Secundaria en Argentina, Chile y Colombia: Un estudio de Caso Comparado. Tesis Doctoral. Bogotá: DIE-UPN. 2018.
- DÍAZ BORBÓN, R. **Las políticas Educativas en la Era Neoliberal.** (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Valencia-España. 2005.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J. **Neoliberalismo Educativo.** Barcelona, España: Octaedro. 2019.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J. & GARZÓN, A. La educación que necesitamos. Escuela, Universidad e Investigación. **Líneas Básicas para un pacto por una Educación Republicana.** Madrid, España: Akal. 2016.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J. & GARZÓN, A. **Globalización y Educación Crítica.** Bogotá, Colombia: Desde Abajo. 2006.
- ESTRADA, J. **La contrarrevolución educativa.** Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia. 2003.
- ESTRADA, J. **Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública.** Política educativa y neoliberalismo. Bogotá: Unibiblos, Universidad Nacional de Colombia. 2002.
- GARCÍA GARDUÑO, J. M. Y MALAGÓN, L. A. ¿Por qué las políticas y reformas curriculares tienen un éxito limitado? El caso del constructivismo y la educación basada en competencias. **Revista Perspectivas Educativas.** No. 3, pp., 251-262. 2010.
- MARTÍNEZ, I. A. & QUIROZ, R. E. ¿Otra manera de enseñar las Ciencias Sociales? **Tiempo de Educar,** vol. 13, núm. 25, pp. 85-109 Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México. Enero/ junio 2012.
- NIÑO, TAMAYO VALENCIA, DÍAZ BALLÉN Y GAMA, A. **Competencias y currículo: problemáticas y tensiones en la escuela.** Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 2016.
- NIÑO, TAMAYO VALENCIA, DÍAZ BALLÉN, GAMA, SAAVEDRA, SOLER Y GARCÍA. **Currículo y evaluación críticos:** pedagogía para la autonomía y la democracia. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. 2013.
- PARCERISA, L., & FALABELLA, A. La consolidación del Estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: Trayectoria, producción y tensiones en el sistema educativo chileno. **Education Policy Analysis Archives,** 25(89). 2017. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.3177>
- PINAR, W. **La Teoría del Currículum.** Traducción de Edmundo Mora. Madrid, España: Narcea, S. A. 2014

TELLO, C. (Coord. y compilador). **Epistemologías de la política educativa**. Posicionamientos, perspectivas y enfoques. Campinas, Brasil: Mercado de letras. 2013.

VERGER, A. & PARCERISA, L. La Globalización de la Rendición de Cuentas en el ámbito Educativo: una revisión de factores y actores de difusión de políticas. En **RBP**AE - v. 33, n. 3, p. 663 – 684. 2017.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: NOTAS SOBRE A RECONFIGURAÇÃO DE UM CONCEITO

Marco André Serighelli

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

marco.serighelli@unoesc.edu.br

Aline Bettiolo dos Santos

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

a.bettiolo.santos@unoesc.edu.br

Financiamento: Sem financiamento

Resumo: A título de ensaio, temos por objetivo discutir sobre reconfigurações do conceito de gestão escolar democrática. Para essas notas, ancoramo-nos nas reflexões desenvolvidas em nossas dissertações acerca de concepções sobre gestão escolar, além de mecanismos de democratização, na perspectiva da socialização da participação política e do poder. Consideramos que a gestão democrática vem se esvaziando de um sentido de transformações sociais. Assim, em vista das demandas de produção de resultados, articula-se à conservação das relações capitalistas.

Palavras-chave: Gestão democrática. Gestão escolar. Gestão por resultados.

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS

A democratização da gestão da escola pública é fenômeno que não está descolado da dinâmica capitalista e suas reconfigurações no decorrer do processo histórico. Assim, adjetivações que a ela podem estar relacionadas, nem sempre revelam em primeiro momento os aspectos que estão inscritos em sua essência. Nessa direção, discutir sobre gestão escolar democrática a partir dos imperativos capitalistas da década de 1990 no Brasil, implica considerarmos que, termos caros dos anos 1980, como participação, descentralização, autonomia, identificados com uma perspectiva contra-hegemônica, passam a assumir reconfigurações que pouco desafiam a ordem social.

Nesse sentido, podemos entender que, sob os princípios neoliberais, a lógica individualizante é reforçada pela busca de eficiência, eficácia, concorrência, produção de resultados. Obstaculiza-se a ideia de pertencimento ao coletivo, mecanismos de democratização nas escolas correm o risco de serem tomados pelo aspecto formal. A reconfiguração dos conceitos está sintonizada com interesses de classe distintos, portanto, com diferentes projetos societários, que coexistem e concorrem nas políticas educacionais e, por conseguinte, reverberam nas práticas de gestão escolar.

Assim, a título de ensaio, o presente trabalho tem por objetivo discutir sobre reconfigurações do conceito de gestão escolar democrática. Para essas notas, ancoramo-nos nas reflexões desenvolvidas em nossas dissertações, em que problematizamos concepções sobre gestão escolar,

além de mecanismos de democratização na perspectiva da socialização da participação política e do poder. Enquanto abordagem teórico-conceitual, temos por base a dialética do concreto de Karel Kosik (1986), em que se requer o movimento da aparência para a essência do objeto, possibilitado pela realização de um *détour* do pesquisador. Nessa acepção, compreender o conceito de gestão democrática implica um desvio daquilo que ele se manifesta imediatamente (aparência), em vista de uma estrutura mais íntima (essência) que está no objeto, mas que se revela de modo inadequado, parcial. Ainda que não abordemos o conceito em toda sua complexidade, o texto constitui um exercício reflexivo tendo em conta que, em tempos neoconservadores e de obscurantismo teórico e científico, o pensar também se articula, em alguma medida, à ideia de subverter a ordem social.

2 DISCUSSÃO

A fim de abordar a temática da democratização da gestão escolar, importa não perdermos de vista suas reconfigurações a partir do movimento do capital ao longo da história. Assim, pensando no processo histórico brasileiro, na década de 1980 a sociedade se mobilizava ante a expectativa da democratização do país após anos de ditadura militar, de modo que a gestão democrática, conforme anotam Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), figurava entre as bandeiras de luta, juntamente com a defesa pela qualidade da educação, seus profissionais, níveis de ensino e o financiamento. Ainda sobre essa década, apesar de ser considerada perdida, devido ao cenário econômico envolvendo inflação em alta, além de dívida externa como um dos problemas resultantes da ditadura, nas palavras de Saviani (2013), a década de 1980 foi também um período de aposta, um dos mais fecundos da história brasileira do ponto de vista da organização do campo educacional.

A esse cenário de aposta, articulamos o sentido de democracia de massas, tendo por base Coutinho (1979), já que diz respeito a um alargamento da participação e, por envolver a pluralidade das massas, opõe-se aos interesses burgueses. Apesar de um lugar de destaque ocupado pela gestão democrática, e aqui sublinhamos os documentos oficiais, como a Constituição Federal de 1988 (inciso VI do art. 206), posteriormente, a Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu art. 14 atribui aos sistemas de ensino a incumbência de definir “[...] as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades [...]” (BRASIL, 1996), vale ressaltar um sentido divergente da década de 1990. Identificada pelas reformas, nessa década não só foram redefinidas as configurações do papel do Estado, mas também, as do campo educativo e, por conseguinte, da gestão do ensino público.

A fim de assegurar taxas de lucro, a dinâmica capitalista e a racionalidade neoliberal conectaram-se, sendo que em países de capitalismo avançado, como na Inglaterra e nos Estados Unidos, as reformas foram sendo realizadas pelos líderes políticos Margaret Thatcher e Ronald Reagan, a partir de 1979 e de 1980, respectivamente. No caso do Brasil, Krawczyk e Vieira (2007, p. 60) assinalam que o neoliberalismo adentrou o país por meio de um “processo de indução externa” ligado às políticas de organismos internacionais, que, por sua vez, alinha-se aos princípios da Nova

Gestão Pública (NGP). Dessa forma, na esteira da inovação, modernização, desburocratização, situamos alguns sentidos que os referidos termos tendem a ocultar, todavia, são constituintes do conceito de gestão democrática e são impressos à gestão da escola, quais sejam, eficiência, eficácia, desempenho, responsabilização, dentre outros também pertencentes ao modelo de gestão gerencial. A partir das considerações de Libâneo (2001, p. 3),

As concepções de gestão escolar refletem portanto, posições políticas e concepções de homem e sociedade. O modo como uma escola se organiza e se estrutura tem um caráter pedagógico, ou seja, depende de objetivos mais amplos sobre a relação da escola com a conservação ou a transformação social.

Sob o reforço da lógica empresarial com demandas de produção de resultados em curto prazo e com menos recursos possíveis, obstaculiza-se a gestão escolar democrática situada na perspectiva de transformação social. Isso não significa o entendimento de uma gestão democrática redentora dos problemas sociais, tampouco pretendemos abordar um modelo ideal, pronto e acabado. Assim, compreendemos que o processo em favor de democratizar a gestão é uma construção coletiva, cujas experiências podem contribuir para os sujeitos criarem consciência acerca de um processo de democratização que tenha, de fato, o horizonte de transformações sociais. Para tanto, na linha das discussões do autor Vitor H. Paro, há determinadas providências que contribuem para uma estrutura político-administrativa favorável à promoção da participação em processos decisórios da escola, em especial por parte de seus usuários. Dentre as providências figuram “[...] processos eletivos para escolha dos dirigentes escolares; conselhos de escola formados pelos vários segmentos da unidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários) [...] grêmios estudantis, associação de pais, professores e funcionários, como fóruns [...]” (PARO, 2000, p.79).

De outra perspectiva, neste caso, a gerencial, as referidas providências, isto é, mecanismos de participação, não se isentam da interferência da lógica da empresa nas escolas, e isso nos leva a não perder de vista o sentido formal que a eles pode estar inscrito. Pois, sob a égide de produção de resultados, opera-se, segundo as críticas de Dardot e Laval (2016), para a valorização da concorrência e da empresa como uma forma geral da sociedade, o que se aproxima mais do sentido de conservar a relação capital-trabalho ao invés de desafiná-la.

3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir do objetivo de discutir sobre reconfigurações do conceito de gestão escolar democrática, reiteramos que a ascensão dos princípios neoliberais corrobora os interesses da classe dominante e, na esteira das reformas realizadas na década de 1990, no Brasil, também se atribui à gestão escolar uma ideia de qualidade total, proveniente da lógica da empresa. Assim, consideramos que a gestão democrática vem se esvaziando de um sentido de transformações sociais, pois, em vista das demandas de produção de resultados, articula-se à conservação das relações capitalistas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841.
- COUTINHO, Carlos Nelson. **A democracia como valor universal**. 1979. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/coutinho/1979/mes/democracia.htm>. Acesso em: 16 set. 2019.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lúcia. Homogeneidad y heterogeneidad: um estudio comparativo sobre la reforma educativa de la década del 90 en Argentina, Brasil, Chile y México. **Estudios Pedagógicos**, XXXIII, n. 2, p. 59-80, 2007.
- LIBÂNEO, José Carlos. **O sistema de organização e gestão da escola**. 2001. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/32/3/LDB_Gest%C3%A3o.pdf. Acesso em: 16 set. 2019.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

INDUSTRIA EDITORIAL E CIDADANIA: UM OLHAR À POLÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Carina Copatti¹

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS-Campus Chapecó)

c.copatti@hotmail.com

Adriana Maria Andreis²

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS-Campus Chapecó)

adriana.andreis@uffs.edu.br

Financiamento: Capes

Resumo: O artigo visa refletir sobre a política nacional do livro didático (LD) a partir de duas questões: a democratização do acesso a estes materiais e as prerrogativas documentais da política educacional referentes à formação cidadã. Para tanto, consideramos a pesquisa bibliográfica e documental como caminho para a reflexão proposta no sentido de argumentar acerca dos livros didáticos, pensados para além de serem uma mercadoria a ser consumida no contexto escolar, mas como contribuição à formação para a cidadania.

Palavras-chave: Política Nacional do livro didático. Mercantilização dos livros didáticos. Cidadania.

1 INTRODUÇÃO

A política nacional do LD vem sendo debatida por diversos pesquisadores uma vez que seus desdobramentos reverberam em mudanças nos materiais utilizados nas escolas públicas do país. Uma questão que vem sendo debatida diz respeito aos investimentos públicos nestes materiais, realizados pelo Estado por meio da aquisição e distribuição de LDs visando garantir o uso destes recursos por professores e estudantes.

Os avanços com relação à qualidade dos LDs e a ampliação do acesso, garantindo maior democratização do conhecimento aos estudantes das distintas camadas sociais requer que reflitamos a respeito desse processo em um contexto marcado pela expansão dos grandes grupos editoriais sobre a produção destes materiais e, nesse sentido, com relação àquilo que pode ser abordado nos LDs visando à formação cidadã.

Diante disso, o objetivo é refletir sobre a política nacional do LD a partir de duas questões: a democratização do acesso a estes materiais e prerrogativas documentais da política pública que se referem à formação cidadã. Procuramos responder a seguinte questão: de que maneira

¹ Doutora em Educação nas Ciências (UNIJUI); Licenciatura em Geografia e Mestrado em Educação (UPF) Bolsista do Programa Nacional de Pós-Doutorado – PNPd, CAPES, linha de Políticas Educacionais (UFFS Campus Chapecó).

² Doutora em Educação nas Ciências: concentração Geografia, professora na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Chapecó/SC (Licenciatura em Geografia, Mestrados em Educação e Geografia), líder o Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação (GPETE) e do Grupo de Estudos LUGAR.

a democratização do acesso ao conhecimento através do LD contribui à ampliação da formação cidadã e quais delineamentos têm sido tomados com relação a essa política na atualidade?

A pesquisa bibliográfica e documental foi utilizada como suporte à reflexão a partir de autores que contribuem para abordar as temáticas em debate.

2 A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO LIVRO DIDÁTICO E A MERCANTILIZAÇÃO DA SUA PRODUÇÃO

A utilização de LDs em escolas brasileiras remonta ao século XIX, porém, a produção destes recursos inicialmente não era realizada no país. Conforme Gonçalves (2017), as restrições à instalação de indústrias durante o período colonial impediam a existência de gráficas no Brasil. Por outro lado, o analfabetismo não incentivava a desobediência dessa norma. Assim, a produção de livros e de LDs, a partir do momento em que se alcança a independência política, enfrentava dificuldades resultantes do contexto histórico.

A editoração de LDs no Brasil sempre foi realizada por empresas privadas, contribuindo para a alfabetização e ampliação da cultura letrada no país. A intenção era utilizar o LD, segundo Gonçalves (2017), como meio de divulgação e homogeneização de algumas ideias, interpretações, modos de falar e escrever. Configurou-se também, conforme Callai (2016), como um meio de acesso ao conhecimento historicamente construído, visto que muitas vezes este é o único livro que as crianças, estudantes da escola pública e suas famílias, possuem em suas casas e que permite acessar o conhecimento.

A questão que colocamos se refere à importância da democratização do acesso a um conhecimento que vem sendo construído pela sociedade e que, a partir dos LDs, tornou-se acessível a um maior número de pessoas. Foi por meio da escola que essa democratização foi possível. Porém, em um contexto cuja formação de professores era incipiente, o papel dos recursos didáticos ganhou visibilidade e importância. Assim, Callai (2016), entende que o LD oportuniza essa democratização, definida como abertura de acessibilidade e atendimento à justiça social.

Conforme Gonçalves (2017), serviu também para a propagação de um modo de pensar e de conhecer, haja vista que à medida que foram produzidos os LDs, estes eram analisados e, se considerado necessário, eram censurados em suas propostas quando não adequados às normas da época. Callai (2016), considera que é também um poderoso instrumento nas mãos do Estado para veicular seus princípios e interesses em desenvolver uma consciência nacional.

O controle sobre os LDs teve, de acordo com Gonçalves (2017), dois motivos principais, o primeiro é a censura que em diversos momentos da história os grupos dominantes exerceram sobre os livros. O segundo é de caráter pedagógico, sendo adequados para o uso nas atividades escolares. O critério para aprovação seria o alinhamento a uma forma pedagogicamente correta de trabalho educativo e a aderência da proposta do livro às determinações dos currículos escolares.

Com o investimento público no processo de aquisição dos LDs para distribuição às escolas, além de sua avaliação, o Estado passou a garantir maior acesso a estes recursos e a democratização do conhecimento considerado necessário de ser “transmitido” às futuras gerações. Assim, atualmente são investidos cada vez mais recursos públicos para avaliar, adquirir e distribuir as coleções didáticas de todas as áreas do conhecimento às escolas.

Conforme Callai (2016), de um modo geral, os livros aprovados respondem as regras do Edital com avanços em questões de dimensão política para considerar a justiça social, a singularidade dos sujeitos/grupos. No entanto, apesar de tornar-se mais democrático, continua sendo produzido por grupos privados em um processo cada vez mais restrito, uma vez que a inserção de empresas privadas no segmento didático se faz a partir da participação no edital do PNLD.

As editoras seguem o que é previsto no edital e precisam cumprir prazos e suprir as demandas que envolvem a qualificação da obra. Esse processo, com prazos curtos, requer a disponibilidade de um grande número de profissionais envolvidos no processo de criação e editoração, o que têm monopolizado a produção dos LDs entre grandes empresas editoriais. Isso ocorre não apenas por possuírem condições de suprir a demanda a nível nacional, mas visto que, tendo um prazo curto para alterações após a aprovação condicionada das obras, acaba por manter no mercado apenas as editoras que têm condições de cumprir os prazos estabelecidos, resultando em um número reduzido de coleções e, portanto, em um reduzido número de opções de livros avaliados a partir do PNLD. Estes, quando aprovados, compõe o Guia do Livro Didático para auxiliar a escolha nas escolas.

A democratização do acesso, porém, restringindo o conhecimento a poucas opções didáticas, requer que reflitamos sobre que conhecimento é disponibilizado, sob que perspectiva, e que valores são possíveis de serem construídos a partir das propostas didáticas que seguem no mercado, disponíveis às escolas públicas.

3 O LIVRO DIDÁTICO E A FORMAÇÃO CIDADÃ

Uma questão evidenciada nas propostas apresentadas em LDs se refere à perspectiva cidadã, orientada pelo edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), tendo em vista a construção de valores e conhecimentos que reverberem numa prática social.

Numa dimensão mais ampla, segundo Pinsky e Pinsky (2012), cidadania é expressão concreta do exercício da democracia. Para Carvalho (2015), cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos: sociais, políticos e civis. Dessa forma, ser cidadão em uma sociedade democrática requer a implementação dos três direitos. A educação numa perspectiva cidadã envolve promover a participação democrática, o exercício do diálogo e atenção aos direitos de todos os sujeitos.

Tomamos os editais mais recentes do PNLD (2019 e 2020) para abordar essa perspectiva e compreender como temas sociais têm sido propostos na política nacional do LD no sentido de contribuir à formação cidadã.

O edital do PNLD 2019 indica que a obra didática deve proporcionar condições propícias à busca pela formação cidadã, favorecendo que os estudantes possam estabelecer julgamentos, tomar decisões e atuar criticamente frente às questões colocadas pela sociedade, ciência, tecnologia, cultura e economia. Quanto aos critérios eliminatórios comuns a todas as obras considera a necessidade da observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania, ao respeito à diversidade e ao convívio social republicano. E que seriam excluídas as coleções que não observassem os critérios para a cidadania e o convívio social republicano. Dentre eles, destacam-se:

a. Veicular estereótipos e preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos; [...] e. Abordar a temática de gênero segundo uma perspectiva sexista não igualitária, inclusive no que diz respeito à homo e transfobia; [...] g. Não promover a educação e cultura em direitos humanos, desconsiderando os direitos de crianças e adolescentes, bem como o conhecimento e vivência dos princípios afirmados no Estatuto da Pessoa Idosa; h. Propor ação pedagógica voltada para desrespeito e desvalorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania; [...] k. Abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, de forma não solidária e injusta; l. Desconsiderar a diversidade cultural, social, histórica e econômica do país nos textos, enfoques e exemplos utilizados nas obras.

No edital do PNLD 2020 as orientações se relacionam à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esta que orienta as coleções didáticas quanto às habilidades e competências e traz alguns apontamentos sobre formação cidadã.

No que tange às áreas do conhecimento, a BNCC menciona aspectos da formação cidadã em distintas áreas. No entanto, apenas na área de história menciona nos objetos de conhecimento e respectivas habilidades diretamente a cidadania, no conteúdo de 5º ano. O edital PNLD 2020 menciona como critério comum a todas as coleções a observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano. Dentre os critérios indica que a obra deve:

a. Estar livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos. [...] e. Promover positivamente a cultura e a história afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas e dos povos do campo, valorizando seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes; f. Representar a diversidade cultural, social, histórica e econômica do país; g. Representar as diferenças políticas, econômicas, sociais e culturais de povos e países; h. Promover condutas voltadas para a sustentabilidade do planeta, para a cidadania e o respeito às diferenças. (PNLD, 2020, p. 38-39).

A qualificação dos editais que orientam a produção das obras didáticas, como é possível observar, traz a visibilidade de aspectos que contribuem à formação cidadã e princípios essenciais à convivência social. No entanto, não há uma efetiva orientação quanto à inserção nos LDs de aspectos que abarquem efetivamente os distintos temas relacionados às diversidades múltiplas existentes no país (étnica, cultural, social, as questões de gênero, orientação sexual, etc.). Estas abordagens continuam sendo rejeitadas do debate social em muitos espaços, inclusive na maioria das escolas, e seguem sendo silenciadas na maioria das coleções didáticas. Ainda, o tratamento das desigualdades sociais em suas bases sociohistóricas são aspectos essenciais à configuração de uma formação cidadã visto que leva em conta aspectos inerentes à justiça social.

Diante das orientações da BNCC, com foco na aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades e competências, sustentamos a importância dos debates democráticos voltados para reflexão acerca da participação em situações sociais e para o debate em que as diversidades sejam respeitadas.

O livro, seja ele qual for, precisa contribuir para a qualidade da formação dos estudantes das mais variadas idades, haja vista que será utilizado em distintos contextos socioculturais e precisa dar visibilidade aos modos de vida e às diversidades dos sujeitos deste país. Portanto, as políticas públicas precisam ser pensadas não apenas no contexto da democratização do acesso ao livro didático e de um conteúdo padronizado a partir de um pequeno número de coleções didáticas, mas de um material que seja coerente com as diversidades e atento à qualidade do conteúdo, o qual venha a contribuir efetivamente à formação para a cidadania.

4 CONCLUSÕES

O LD ganha espaço no contexto escolar e avança, em muitas realidades, para além do seu papel de complemento. Sendo um recurso importante ao ensino, precisa de um olhar mais atento, visto que democratiza o acesso ao conhecimento, mas também o faz sob um determinado viés e um recorte desse conhecimento.

Os desdobramentos da legislação concernente aos LDs, a partir dos editais 2019 e 2020, tem mantido a perspectiva democrática e cidadã. Porém, os modos de interpretação é que inferem menor enfoque à visibilidade das diversidades, dos temas que se referem aos mais distintos segmentos sociais. Apontamos que cidadania não é conteúdo, nem habilidade ou competência. Cidadania deve estar expressa nos documentos das políticas educacionais, porém, especialmente deve ser respeitada nos modos de compreender e agir, respeitando o outro como outro eu.

Na relação entre indústria editorial e cidadania que trouxemos neste texto, talvez seja importante apontar que editoras são empresas que visam lucros, tem princípio economicista. Então, utilizar linguagens generalistas que desconsideram as singularidades que devem ser respeitadas enquanto princípio de cidadania, ajudam essas empresas a vender mais para todos os tipos de consumidores. Inclusive, para os consumidores que desconsideram ser laica a educação no Brasil,

bem como que não é a moral particular que determina a educação em uma república, mas seu caráter público.

Os delineamentos tomados com relação ao LD na atualidade necessitam, portanto, ser debatidos visando que as propostas didáticas insiram estes debates e contribuam à formação cidadã a partir da construção da visibilidade social dos sujeitos, do atendimento à diversidade, da participação social de todos os segmentos, o que requer que seja efetivada (e mantida) essa possibilidade no âmbito das políticas públicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Edital de Convocação 01/2017– CGPLI**. Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, PNLD 2019. Brasília, 2017.

BRASI. **Edital de Convocação 01/2018 – CGPLI**. Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, PNLD 2020. Brasília, 2018.

CALLAI, Helena C. O livro didático no contexto dos processos de avaliação. **OKARA: Geografia em debate**, v.10, n. 2, p. 273-290, 2016.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 19. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

GONÇALVES, Paulo C. C. Políticas públicas de livro didático: elementos para compreensão da agenda de políticas públicas em educação no Brasil. [Tese]. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Minas Gerais, 2017.

PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla Bassanezi. **História da cidadania**. (orgs.). 6 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES DO CURRÍCULO PARA O FAZER PEDAGÓGICO

Graciela Deise Metz
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)
gracimetz100@hotmail.com

Silvia Regina Canan
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)
silvia@uri.edu.br

Simoní Engler
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)
simoniengler@globo.com

Financiamento: Sem financiamento

Resumo: Este paper faz uma breve incursão sobre as inferências do currículo para a Educação Inclusiva. O objetivo deste trabalho, foi fazer uma reflexão sobre a importância de se conceber um currículo inclusivo, através do planejamento pedagógico e o quanto essa práxis contribui para ampliação e otimização de oportunidades na vida dos educandos inclusos. Através de estudo bibliográfico e com um olhar para a BNCC, podemos nos ater ao momento atual da Educação Especial no Brasil, onde fica evidente a necessidade de promoção de estratégias metodológicas diferenciadas para que a inclusão escolar se concretize.

Palavras-chave: Adaptação Curricular, Currículo Escolar, Educação Inclusiva

1 INTRODUÇÃO

No momento atual, as discussões acerca do currículo escolar tem sido muito intensas, visto que estamos vivenciando a implementação de um currículo de base nacional comum, através da homologação da BNCC¹. Assim, precisamos ter clareza de que estamos tratando de um dos desafios da escola, pois nos remete ao fazer prático pedagógico, através da implementação curricular nas salas de aula e requer a participação efetiva dos professores. Conforme Minetto (2012), planejar o currículo, implica em termos a participação do professor, como o sujeito pensante, aquele que considera seus alunos, pois, ambos influenciam na organização pela subjetividade de sua participação.

Desse modo, o currículo está intrínseco ao contexto, sendo preciso dosar conhecimentos científicos com os valores e ideais, para que perpassa ao senso comum. A aprendizagem está diretamente ligada ao currículo, visto que esse orienta e normatiza as ações que acontecem em sala de aula. Sua construção fica vinculada ao Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada unidade

¹ Lê-se: Base Nacional Comum Curricular.

escolar, que deve estar em consonância com as políticas públicas educacionais vigentes. É através do currículo que a operacionalização do PPP é viabilizada.

Para Minetto (2012, p.56):

A organização de uma escola realmente inclusiva está retratada no seu currículo e na estruturação do projeto político-pedagógico (PPP), que deve ultrapassar a mera elaboração de planos e exigências burocráticas. O PPP caracteriza e identifica a escola, ou seja, é a “cara” da escola. Por isso, deve acompanhar as modificações da sociedade, da história, de seus fatos, dos acontecimentos e das legislações, considerando aspectos sociais, políticos, culturais e antropológicos que a caracterizaram.

No que se reporta a um currículo inclusivo, considerar o contexto da sala de aula; as características sociais, culturais e individuais dos alunos são essenciais para traçar o planejamento pedagógico. Dentro de uma perspectiva inclusiva, todos os educandos têm direito ao acesso a um currículo que lhe possibilita ampliar seus conhecimentos.

Devido à importância da reflexão sobre as implicações do currículo escolar, pretendemos promover uma conversa sobre a temática, tendo como objetivo principal refletir sobre a inferência do currículo para a educação inclusiva. Partimos da problemática: Como a organização curricular influencia na educação inclusiva? Nossa hipótese é de que promover estratégias de adaptação possam contribuir para o processo de aprendizagem dos alunos. Sendo assim, esse paper está embasado em estudo bibliográfico em que abordaremos a organização curricular através da BNCC e as adaptações curriculares para a promoção da inclusão.

2 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR ATRAVÉS DA BNCC

Refletir sobre currículo, requer pontuar o que a BNCC nos traz. Ao estabelecermos uma breve incursão sobre a sua implementação, temos por objetivo compreender o momento atual da Educação Especial no Brasil.

A BNCC, homologada no final do ano de 2017 surge com o objetivo de diminuir as disparidades no aprendizado, através da implementação de um núcleo comum básico, ou seja, conhecimentos essenciais que devem ser contemplados por todas as escolas do território brasileiro e representar uma atualização ao processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, todas as escolas brasileiras, tanto da rede pública, quanto particular, deverão reorganizar seus currículos, a fim de atender os pressupostos determinado por esse documento norteador. Mello & Sudbrack colaboram com nosso trabalho quando pontuam que:

A BNCC complementa as diretrizes enquanto elemento norteador na prática das escolas. Recomenda a construção de currículos pelos sistemas de rede de ensino e que as escolas elaborem propostas pedagógicas considerando as aprendizagens sugeridas. (MELLO & SUDBRACK, 2019, p.64).

É preciso que os profissionais da educação tenham a clareza de que a BNCC não é o currículo pronto, mas o documento que normatiza o básico que todas as escolas devem contemplar na elaboração de seus currículos.

No ensino fundamental, a BNCC, apresenta uma organização estrutural por áreas de conhecimento e nasce com a proposta de assegurar que a aprendizagem aconteça através de um processo contínuo ao longo dos anos. Pelo documento, as disciplinas passam a ser nomeadas de componentes curriculares e os conteúdos a serem trabalhados, de unidades temáticas. Como na educação infantil, determina um núcleo comum que deve ser abordado pelas escolas, mas deixa espaço, para que seja inserido no currículo de cada unidade escolar, unidades temáticas que façam parte do contexto particular de cada escola, como contribuição para a formação humana integral, estabelecida pelo documento.

Dentro de uma perspectiva inclusiva, o currículo precisa estar entrelaçado com a BNCC, ao mesmo tempo, que considera as peculiaridades de cada contexto, adentrando-se aos aspectos sociais, culturais, regionais e as diferentes formas de aprender de cada aluno. A flexibilização curricular deve ser uma constante, para que todos os educandos sejam protagonistas do processo de ensino e aprendizagem.

Conforme o documento:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. (BNCC, 2017, p.15-16).

Percebemos que a BNCC não se detém à Educação Especial, mas traz possibilidades para que a escola construa o seu currículo, considerando o público-alvo que atende. Então, fica confiado aos professores, que através de sua práxis, realize um planejamento inclusivo.

3 ADAPTAÇÕES CURRICULARES COMO PROMOÇÃO DE INCLUSÃO

No contexto escolar diversificado, pensar em um planejamento pedagógico com adaptações do currículo é necessário para que se possa efetivar ações que de fato incluam, para tanto, é imprescindível que os professores tenham a compreensão de que o currículo não é estanque, acabado, mas que pode ser modificado sempre que se fizer necessário. Entendemos que ao adaptar o seu fazer pedagógico, com modificações nos conteúdos a serem abordados, os professores estão proporcionando estratégias facilitadoras da aprendizagem.

As Adaptações Curriculares são ações que devem ser implementadas para atender às particularidades de cada aluno, a fim de que o acesso ao aprendizado seja favorecido, através da

aquisição de novos saberes por aqueles que nem sempre conseguem aprender dentro dos padrões de normalidade considerados pela escola. Podemos afirmar que são possibilidades educacionais que contribuem de modo significativo e otimizado. Conforme Cunha (2016, p.25): “É a partir do aluno que modelamos os quefazeres da sala de aula”, como forma de garantir novas aprendizagens, os ajustes e modificações no planejamento didático-pedagógico são essenciais quando se objetiva favorecer condições para que essa apropriação ocorra.

É necessário abrir espaços de reflexões que extrapolam o simples fato de os alunos com deficiências apenas estarem integrados nas escolas, Cunha (2016, p.27) pontua que: “a primeira coisa que fazemos é perguntar como construir um currículo com o nosso aluno na educação inclusiva?”. É evidente que muitas dúvidas ainda pairam sobre a temática, dúvidas que geram insegurança nos docentes, gerando como consequência, em muitos casos, a não adaptação dos conteúdos.

Podemos perceber, que o fazer pedagógico inclusivo, perpassa por um planejamento antecipado, por uma avaliação das reais necessidades e peculiaridades que precisam ser contempladas para que o aluno incluso, seja agraciado de novas aprendizagens.

É inquestionável a importância e implicação do papel do professor no processo de inclusão para além da escola. Porém, esse processo tem começo em uma sala de aula inclusiva, que tornar o espaço ideal para uma prática pedagógica organizada com intencionalidades, que visa atender a demanda desse espaço e que venha assegurar novos saberes, possibilidades e oportunidades a todos os educandos. Desta forma, é necessário ter-se consciência das diferentes dimensões que o trabalho pedagógico assume e das implicações e consequências desse. As ações pedagógicas, envolvidas em projeções coerentes, otimizam-se em práticas que favorecem o aprendizado.

A educação inclusiva pressupõe uma reflexão acerca do contexto que envolve nossas escolas. É perceptível e inegável a diversidade de necessidades educacionais que encontramos em nossos alunos, o que denota em uma organização diferenciada de estratégias metodológicas para que se atenda as especificidades de cada um, como garantia de inclusão.

O direito a aprendizagem precisa ser assegurado, indiferente de o aluno possuir alguma condição limitante. Minetto (2012, p.17) assegura que: “as ideias inclusivas causaram muita desestabilidade e resistência”, nesse sentido, é preciso romper com paradigmas instaurados e proporcionar um novo fazer pedagógico: diferenciado e repensado, tendo em vista que são muitos os impeditivos que encontramos nas escolas de ensino regular que “travam” o processo de inclusão em sua concretude.

No contexto educacional atual, um dos grandes desafios, é proporcionar educação de qualidade para todos, que atenda a diversidade. Nesse sentido, é necessário criar condições para que o aprender seja facilitado dentro do espaço da sala de aula. Pensar a aprendizagem do aluno com deficiência implica em oportunizar possibilidades de aprendizagem baseadas no acesso à construção de conhecimentos por meio de estratégias metodológicas inclusivas, que perpassa por um planejamento de cunho inclusivo, com um currículo adaptado.

Sendo assim, planejar numa perspectiva inclusiva requer coerência, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática contextual às necessidades dos alunos com deficiência. A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais. Tudo o que acontece no meio escolar sofre as influências econômica, política, religiosa e cultural caracterizantes da sociedade. Isso significa que os elementos do planejamento escolar: objetivos, conteúdos, e métodos estão repletos de implicações sociais e têm um significado ético e político. Desse modo, o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das opções e ações do fazer pedagógico, que deve considerar e analisar as intencionalidades das políticas norteadoras.

Pontuamos aqui, que as ações adotadas pelos profissionais da educação serão o diferencial para que a inclusão aconteça. Mesmo sob garantia legal, se o fazer pedagógico não for reformulado a fim de atender a demanda, as diferenças dos alunos, os preceitos excludentes estarão mantidos. É pelo participar ativo e constante do aluno que o empoderamento de novos conhecimentos ocorrerá.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando a implicação do currículo escolar para a promoção de uma educação inclusiva podemos perceber que são diversas as discussões em relação a ações para otimizar e potencializar um currículo que supere a dicotomia entre educação regular e educação especial e que contemple a todos os estudantes.

Ainda não temos uma política pública que regule que as pessoas com alguma deficiência ou transtorno seja inserida e incluída apenas no espaço das escolas de ensino regular, sendo a essas também facultativo e em alguns casos, exclusiva, a frequência nas Escolas Especiais, pontuando, assim, ainda um modelo com tendência apenas a integrar os considerados não capacitados.

Concluímos, pois, que muito se avançou em termos de legislação, mas na prática, falta a conscientização e sensibilização de toda a estrutura social para que a Educação com caráter inclusivo saia do papel e se efetive em ações. Observamos que o momento atual é condizente com o movimento histórico da educação brasileira, onde é perceptível que a esta foi delegada maior atenção e preocupação nos momentos exatos que os segmentos dominantes da sociedade sentiram necessidade. E assim, também foi e é com a história da Educação Especial. Dessa forma, não está assegurado por lei, um currículo que de fato seja inclusivo, visto que a própria BNCC, que é o documento norteador e mais atual que fomenta a educação brasileira não traz garantias de uma educação inclusiva em concretude.

Assegurar uma educação de qualidade e com equidade significa reorganizar toda a estrutura educacional a fim de atender àqueles que por muitos anos ficaram marginalizados, através da negação do direito de acesso à educação. Prover igualdade e possibilidades no espaço escolar

requer o comprometimento de todos os partícipes da comunidade escolar, mas é preciso também que sejam fomentadas políticas públicas que assegurem de fato o processo de inclusão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017c. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 25 de julho de 2019.

CUNHA, Eugênio. **Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade**. 6.ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

MELLO, Ana Paula Barbieri de. SUDBRACK, Edite Maria. **A BNCC e a consciência fonológica: aportes para a leitura e a escrita?** Curitiba: CRV, 2019.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva: entendendo este desafio**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GASPAR/SC

Silvia Raquel Schreiber Boniati

Instituto Federal Catarinense

silvia.boniati@hotmail.com

Liane Vizzotto

Instituto Federal Catarinense

liane.vizzotto@ifc.edu.br

Financiamento: Sem financiamento

Resumo: Este artigo objetiva apresentar o percurso histórico das diretrizes legais e seu embasamento teórico referentes à educação especial na perspectiva da inclusão a nível internacional e nacional até abranger a Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Gaspar/SC. Constitui-se em uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo documental e bibliográfica. De modo geral, os achados evidenciam que a construção de aparato normativo, cria a necessidade de adequações em redes de ensino, cuja visão voltem-se à política inclusiva.

Palavras-chave: Educação Especial. Políticas Públicas de Inclusão. Educação Inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é parte do projeto apresentado ao Mestrado Acadêmico em Educação, Linha de Pesquisa Processos Educativos e Inclusão, do Instituto Federal Catarinense (Camboriú). O objetivo deste artigo é apresentar o percurso histórico das diretrizes legais e seu embasamento teórico referentes à educação especial na perspectiva da inclusão a nível internacional e nacional até abranger a Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Gaspar/SC. Esta foi aprovada pelo Conselho Municipal de Educação ao final de 2018 e posteriormente ratificada pela Portaria nº 5.753, de 22.01.2019.

A Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Gaspar/SC, no ano de 2019, passa por alterações em sua estrutura teórico-metodológica, implicando na necessidade de mudanças nos modos de atuação, não só dos profissionais da educação especial, mas de todos os atores envolvidos nos processos educativos dos educandos do referido contexto.

A concepção de educação especial da atual Política da rede municipal de ensino de Gaspar/SC tem seus parâmetros basilares ancorados na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), bem como na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) e se estabelece a partir da premissa de que a educação é direito de todos independente de condição física, sensorial, intelectual ou social.

A fim de alcançar o objetivo proposto, este artigo se ancora em uma abordagem qualitativa, pois entendemos que esta é a perspectiva metodológica que melhor se ajusta ao contexto a ser estudado (GIL, 2008).

Quanto à natureza das fontes utilizadas na pesquisa, a mesma é considerada do tipo bibliográfica, na medida em que o trabalho se embasa em contribuições de pesquisadores e também, documental, pois abrange o estudo de documentos legais (SEVERINO, 2016).

O estudo é subsidiado por referenciais teóricos variados, trazendo contribuições de pesquisadores como Baptista (2006), Santos (2013; 2018), Brizzola (2015), Pletsch (2010), dentre outros, e se utiliza de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico, a exemplo de documentos oficiais (GIL, 2008).

2 BREVE REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO EM DOCUMENTOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS

No contexto das políticas públicas de inclusão destacam-se as lutas sociais e consequentemente os documentos legais delas provenientes. Em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia, ocorreu um dos marcos históricos da educação inclusiva, a Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos (UNESCO, 1990). Quatro anos mais tarde, na Espanha, aconteceu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, onde foi elaborada a Declaração de Salamanca, documento internacional em que representantes de governos e de Organizações Não-Governamentais reafirmaram o compromisso de educação para todos (UNESCO, 1994).

Igualmente, no Brasil, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 (BRASIL, 1996), bem como a PNEEPEI (BRASIL, 2008), postulam que a educação é um direito de todos, com igualdade de condições e sem discriminação, promovendo educação de qualidade a todos. Com a expansão da educação especial na perspectiva da inclusão, alunos com necessidades específicas passaram a ter visibilidade nas escolas regulares.

Atualmente a concepção de educação especial consolidada no Brasil através da PNEEPEI (BRASIL, 2008), a destaca como

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 16).

Aliado aos preceitos da PNEEPEI, destaca-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), na qual responsabiliza o Estado, a família, a comunidade escolar e a sociedade na garantia à educação de qualidade à pessoa com deficiência, e em seu artigo 28, incisos I e II, preconiza e estabelece:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; (BRASIL, 2015, p. 9).

Com este entendimento, observa-se a intencionalidade pela construção de uma educação pautada no respeito à diversidade e igualdade de direitos, onde a escola possa garantir acesso, permanência, participação e aprendizagem de todos os educandos com qualidade.

3 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GASPAR (SC).

A Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Gaspar/SC, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação em 2018 e implementada em 2019, constitui-se em um documento elaborado a partir de discussões realizadas junto a diversos segmentos e profissionais da rede municipal de ensino, sendo uma política educacional alinhada à proposta nacional, que pretende garantir a todos os educandos da rede municipal de ensino, sem distinção, direitos elementares a uma formação integral e cidadã.

A organização da educação especial adotada desde 2009 até o final de 2018 estava embasada na Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (2006). Desse modo, os educandos considerados público-alvo eram assistidos por um professor suporte (segundo professor), gerando um contexto de integração, o qual desresponsabilizava os professores regentes, em que,

[...] o processo educativo e a organização curricular das unidades, muitas vezes, não eram ajustados para atender ao grupo, de maneira a incluir todos os educandos, necessitando da realização de adaptações individuais, o que acabava por retirá-los da participação coletiva, demarcando uma concepção de incapacidade do sujeito e segregação no grupo (GASPAR, 2018, p.10).

Corroborando com a proposição citada, a qual aborda uma problematização de ordem conceitual entre as diretrizes adotadas anteriormente e as da Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Gaspar/SC com as práticas, Santos (2013, p. 42) afirma:

[...] saber o que é apropriado não significa fazer o apropriado; assim como alterar as prerrogativas políticas (seja na forma de leis, seja na forma dos currículos, somente, também não significa, necessariamente, colocar estas alterações em prática. É só quando se acredita (culturas) que se consegue, efetivamente, e regado de muitas tensões (dialética) e movimento/expansão exponencial (complexidade), reconhecer (políticas) e transformar (práticas).

Por esse mesmo viés, Brizzola (2015) aborda o tema das políticas de educação na perspectiva da educação inclusiva destacando que vem ocorrendo uma mudança de compreensão a partir de um novo discurso político que aponta para uma reversão de práticas totalizantes e excludentes. Conforme a autora:

Esses princípios colocam novos desafios às escolas ou, simplesmente, retomam a necessidade de enfrentamento de questões antigas, ainda não contempladas satisfatoriamente de acordo com uma perspectiva democrática, tendo como desafio o desenvolvimento de ações que se defrontam com um grande problema estrutural: a escola não é, pela sua história, valores e práticas, uma estrutura inclusiva e ela mesma foi criadora de exclusão (BRIZZOLA, 2015, p. 35).

Tais apontamentos nos remetem à reflexão de como a inclusão escolar não depende unicamente de documentos legais e de diretrizes que norteiem a atuação dos profissionais da educação como um todo, pois o processo de inclusão se dá através de um trajeto histórico, com ruptura de paradigmas e mudança de concepções culturais (SANTOS, 2013). A inclusão se relaciona “ao desenvolvimento de culturas, políticas e práticas que promovam direitos humanos, garantam justiça social e disseminem a paz” (SANTOS, 2013, p.42).

Estas, entre outras reflexões, provenientes do cotidiano da educação nos permitem ir em busca de respostas, de alternativas ou indicativos para ampliar os olhares e rever as estruturas, os modelos de escolarização propostos, especialmente da educação especial. De acordo com Baptista (2006), a prioridade para que mudanças aconteçam deve perpassar pela discussão ética referente às possibilidades e limites dos modos de ensinar e aprender, sendo primordial que os projetos político-pedagógicos estejam coerentes com as mudanças legislativas, para além da criação de normas, e sim, investindo continuamente em alternativas educativas que favoreçam a educação de todos.

Para Santos (2018, p. 89) “não se trata de modificar a escola, mas de perceber o quanto nossas práticas, culturas e políticas produzem situações que ameaçam a participação e o direito de aprender dos nossos estudantes”.

Além disso, entende-se que o processo de inclusão deve abranger todos os contextos da sociedade, entretanto, conforme Pletsch (2010), em nosso país, geralmente, a responsabilidade de promover a inclusão é delegada somente à escola, o que se torna um equívoco, pois se trata de uma questão política e social, portanto uma responsabilidade que não se restringe somente à ela, mas se estende a toda a sociedade.

4 CONCLUSÕES

O breve percurso histórico da Política ora analisada, possibilita compreendermos a importância que a sua construção possui na materialização e na consolidação das concepções que os documentos carregam. Nesse sentido, observamos que houve uma evolução significativa na

proposição de documentos em âmbito nacional e internacional, cuja intenção é a consolidação de uma política educacional realmente inclusiva.

A positividade disso reflete a necessidade de as redes de ensino adequarem suas ações para a inclusão, ou ainda, que seja implantada políticas locais quando da não existência. No caso específico da rede de ensino de Gaspar (SC), mesmo as diretrizes sendo recentes, elas apontam para a necessidade de ultrapassar a integração dos alunos público-alvo da educação especial em classes comuns. Essa visão ampliada, presente nos documentos citados, e neste artigo problematizada, conduz para outra análise, qual seja, de que não basta a norma, mas a necessária mudança de paradigma na direção do desenvolvimento de culturas, políticas e práticas que promovam direitos humanos, como nos lembra Santos (2013).

Por isso, estamos construindo os caminhos para a qualidade educacional, que implica em persistirmos na luta para que a educação se estenda a todos, mas que seja permeada por processos realmente inclusivos e emancipatórios.

Neste sentido, espera-se que as reflexões aqui postas, possam instigar novas perspectivas sobre a educação inclusiva e suas práticas, transformando a atuação por parte de todos os envolvidos nos processos educativos de inclusão de forma a acolher as diferenças. Assim, como consequência o público-alvo da Educação Especial poderá apresentar avanços significativos no desenvolvimento, inserção social e cidadania, tendo seus direitos garantidos.

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, Claudio Roberto. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: BAPTISTA, Claudio (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: **Mediação**, 2006. p. 83-93.
- BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 13.146**, de 6.7.2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.
- BRASIL. Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: CC, 1996.
- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. São Paulo.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRIZZOLA, Francéli. Implantação de Políticas Públicas de Inclusão Escolar no Rio Grande do Sul: Memória e Trajetória. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Escolarização e Deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar**. São Carlos: Marquesini & Manzini; ABPEE, 2015. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/116627/000967507.pdf?sequence=1> Acesso em: 28 ago. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo, Atlas, 2008.

MUNICIPIO DE GASPAR. **Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Gaspar/SC**. 2018. Disponível em: http://educacao.dom.sc.gov.br/pdfjs/web/viewer.html?file=http%3A%2F%2Feducacao.dom.sc.gov.br%2F1548345867_edicao_2738_ass.pdf#page=503. Acesso em: 08 set. 2019.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.

SANTA CATARINA, Secretaria do Estado da Educação/Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**. 2006a, São José/SC. Disponível em: <http://www.fcee.sc.gov.br/index.php/downloads/legislacao/politica-de-educacao-especial>. Acesso em 08 set. 2019.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Dialogando sobre inclusão em educação: contando casos (e desca-sos)**. 1 ed., Curitiba, PR: CRV, 2013.

SANTOS, Mônica Pereira dos; SANTIAGO, Mylene Cristina; MELO, Sandra Cordeiro. Escolarização e Atendimento Educacional Especializado no Rio de Janeiro: Desafios nas relações entre professores comuns e de Atendimento Educacional Especializado. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia; LOURENÇO, Gerusa Ferreira (Org.). **Aparando arestas: das políticas às práticas de inclusão escolar**. Marília: ABPEE, 2018. p. 69-89.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Salamanca, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, 1999.

ENSINO MÉDIO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS COM DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE

Tainá Silva Candido Toscan
Universidade do Extremo Sul Catarinense
tainacandido1@hotmail.com
Antonio Serafim Pereira
Universidade do Extremo Sul Catarinense
asp@unesc.net
Financiamento: FAPESC

Resumo: o presente trabalho tece considerações sobre a pesquisa em desenvolvimento que visa compreender as representações sociais de alunos com distorção idade-série sobre o Ensino Médio noturno a partir de entrevistas semiestruturadas com alunos de uma escola pública estadual de Criciúma/SC. A escola como ascensão profissional, até o momento, foi uma das representações sociais mais destacada. Além disso, embora os estudantes admitam que a escola seja um espaço de aquisição do saber, a certificação é o elemento central indicado por eles.

Palavras-chave: Distorção idade-série. Representações Sociais. Ensino Médio.

1 INTRODUÇÃO

O interesse pela temática surgiu de inquietações no contexto das questões que envolvem o fracasso escolar, em especial, referente à distorção idade-série. Assim, com o intuito de aprofundar e melhor compreender o tema, buscamos compreender as representações sociais de alunos em condição de distorção idade-série sobre o Ensino Médio noturno.

Desse modo, a pesquisa, em andamento, vem buscando responder o seguinte problema: quais as representações sociais do Ensino Médio noturno dos alunos em condição de distorção idade-série?

Para definir os alunos do Ensino Médio participantes do estudo, efetivamos um levantamento diretamente na documentação disponibilizada pela escola (pública estadual de Criciúma-SC), identificando quais se encontravam em situação de distorção idade-série tendo em vista suas datas de nascimento. Consideramos que tal procedimento garantiu maior objetividade dos dados. A metodologia pensada para atingir os objetivos supracitados consiste em entrevista semiestruturada e grupo focal. No entanto, para efeitos deste trabalho, serão considerados os dados oriundos do primeiro procedimento metodológico.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO MÉDIO A PARTIR DO FRACASSO ESCOLAR E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Percebe-se que a preocupação com questões de permanência, evasão, repetência e distorção idade-série não são recentes. Estudos e medidas foram regulamentadas após a LDB 9394/96 a fim de diminuí-las, combatê-las e/ou evitá-las ao longo dos últimos anos. Dentre elas, podemos citar o Programa Acelera Brasil, elaborado pelo Instituto Ayrton Senna e apoiado pelo MEC.

O fracasso escolar se caracteriza e se expressa nas questões envolvendo a repetência, evasão, baixo rendimento e distorção idade-série, se confirmando através das altas porcentagens quantificadas. Em se tratando do Ensino Médio, geralmente, os jovens do ensino noturno vem marcados por experiências de fracasso durante sua trajetória escolar. Souza (2016) evidencia em seus estudos que a grande maioria dos estudantes retorna a escola após um percurso interrompido/ abandono. Essas experiências mal sucedidas, segundo a autora, influenciam na forma como os estudantes veem a escola.

Um dos fatores atribuídos à situação de fracasso do estudante desse turno está relacionado a sua condição socioeconômica, visto que, muitas vezes, provém de um contexto social em que a escola não faz parte de seu capital cultural, isto é, de sua experiência familiar (KRAWCZYK, 2011). Por não receberem motivação suficiente, tanto na família, como na escola, acabam desistindo de estudar. Ao retornar, muitas vezes tardiamente, optam pelo ensino noturno, tendo em vista terem ingressado ou pretenderem ingressar no mercado de trabalho (SOLER, 2004).

Sobre o mesmo assunto, Pereira (2014) em estudo realizado numa escola pública gaúcha, identificou que grande parte dos alunos que compõem os números relacionados ao abandono, especificamente no turno da noite, são provenientes de famílias pobres. Para o autor, esses jovens, em atraso escolar, após tentativa frustrada de retorno à escola, abandonam mais de uma vez o ensino, continuando a “engrossar o contingente de mão de obra não qualificada, quando não dos desempregados.” (PEREIRA, 2014, p. 235).

De acordo com Souza (2016), quando o aluno faz o movimento de retorno aos estudos acaba se deparando com um contexto que não o motiva a permanecer na escola. Um dos fatores dessa desmotivação está demonstrado na pesquisa realizada por Caporalini (1991) na década de 1990, quando menciona que os sistemas de ensino comumente reproduzem a proposta pedagógica da escola diurna, elaborada para crianças, não levando em consideração que o público noturno é composto também por adultos.

Essa afirmação vai ao encontro à posição de Kuenzer (1997), de que muitas vezes a prática curricular e pedagógica da escola é inadequada aos interesses e necessidades do aluno trabalhador, uma vez que não considera sua concepção de mundo, o saber produzido e apropriado no trabalho juntamente com suas experiências.

Em suma, a falta de especificidade no atendimento ao estudante do período noturno, face suas necessidades específicas que os diferenciam dos discentes do diurno, somada às lacunas de aprendizagens oriundas de reprovação e/ou abandono da escola, que o colocam na condição de aluno com distorção idade-série contribuem, como salienta Souza (2016), para agravar o seu desinteresse pelas aulas.

Além disso, a escola sofre o impacto do ingresso precoce do aluno no mercado e, por conseguinte, da problemática que envolve a conciliação estudo e trabalho. Embora faça parte do processo do desenvolvimento dos jovens a busca por independência, experiência/formação no mercado de trabalho, no contexto do Brasil, grande parcela se insere por necessidade financeira. Muitos deles com carga horária excessiva têm dificuldade de driblar/conciliar a vida concomitante de estudante e trabalhador (CORROCHANO, 2014).

Feitas essas considerações, vale reafirmar, que a entrevista semiestruturada e o grupo focal são as estratégias que utilizamos para a coleta dos dados. No entanto, para efeitos deste trabalho, serão considerados os dados oriundos do primeiro procedimento metodológico. Participam da pesquisa treze alunos do Ensino Médio noturno com idade de vinte anos ou mais, considerando o critério de maior distorção idade-série.

A análise da pesquisa toma como referência os tópicos do roteiro da entrevista: fatores da distorção idade-série; razões da continuidade do estudo e visão dos alunos relativa à escola.

Dentre os fatores da distorção idade-série apontados pelos alunos, está o excesso de faltas (repetência) e a evasão escolar. Um dos motivos que levam à situação de repetência e/ou interrupção dos estudos está relacionado ao trabalho, que tem a ver com o contexto socioeconômico em que se encontram (SOLER, 2004).

A representação da escola como ascensão profissional é significativa entre os alunos. Dentre suas falas, destacamos: “a escola pra mim é um bom lugar pra gente conseguir um bom emprego, conhecimento é tudo na vida hoje em dia.” (B). Embora os estudantes admitam que a escola é um espaço de aquisição do saber, a certificação é o elemento central na decisão de retorno à escola (KRAWCZYK, 2009).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados preliminares nos levam a inferir, considerando as representações sociais dos alunos, que a dualidade entre ensino propedêutico e profissionalizante no Ensino Médio é histórica e atual, com efeitos desfavoráveis aos alunos das escolas públicas provenientes das classes subalternas.

Como bem coloca Krawczyk (2009), quando esses adolescentes ingressantes do Ensino Médio aprenderem os conteúdos curriculares relacionando-os criticamente com o mundo em que vivem, haverá um real processo de democratização do ensino e não a simples massificação progressiva.

Isso nos leva a pensar na pertinência do aprofundamento e da reflexão crítica sobre o fato de que, embora os jovens hoje tenham maior possibilidade de acesso ao Ensino Médio, inclusive os de baixa renda, a escola precisa enfrentar os desafios que pairam sobre sua permanência, o que ensinar, o transcender sua condição de prestação de serviços na lógica do mercado, bem como, pensar o mundo do trabalho a partir da escola (KRAWCZYK, 2009).

Finalmente, é importante refletir que as normativas e iniciativas para diminuir, combater e/ou evitar a distorção idade-série ao longo dos últimos anos tem sido meros disfarces por se centrarem em aspectos mais estatísticos do que político-pedagógicos. Esta é a discussão que deve nos mobilizar urgentemente.

REFERÊNCIAS

- CAPORALINI, Maria B. S. C. **A transmissão do conhecimento e o ensino noturno**. Campinas, SP: Papyrus, 1991.
- CORROCHANO, Maria C. Jovens no Ensino Médio: qual o lugar do trabalho? In: DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo. MAIA, Carla, L. (Orgs.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n°. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017.
- KRAWCZYK, Nora **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009. – (Em questão, 6).
- PEREIRA, Antonio S. Gestão Escolar: da recaída autoritária ao saldo qualitativo da resistência. In: PEREIRA, Antonio S. **E por falar em educação...** Ensino, Formação e Gestão. Criciúma, UNESC, 2014.
- SOLER, Pilar. Indicações para reduzir o fracasso escolar. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández (Orgs.). **Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SOUZA, Lafranckia S. P. O ensino médio regular noturno em Manaus: indicadores do rendimento escolar. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Acesso em: 31 de jul. de 2019. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF_5505da741d131b04697d5163576c55e4

OFENSIVA HEGEMÔNICA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO

Susimar Inês Peretti
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
susi.ingles@gmail.com

Elisandra Gozzi
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
kikaedfisica@hotmail.com

Financiamento: Capes

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar algumas reflexões acerca das intenções ideológicas do Estado na padronização das avaliações educacionais como mecanismo de gestão educacional por resultados e controle, sob a lógica do neoliberalismo.

Palavras-chave: Avaliação Hegemônica. Aparelho de Estado. Padronização. Neoliberalismo.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz uma reflexão acerca das intenções ideológicas do Estado na padronização das avaliações educacionais ligadas ao desenvolvimento político e econômico, enquanto aparelho estatal que, desde o início da década de 1990, vem operando a serviço do neoliberalismo. Buscamos na revisão de literatura analisar criticamente a intensificação dos mecanismos avaliativos na educação básica brasileira. Sua influência e repercussão enquanto aparelho hegemônico de Estado. Aparelho este que emergiu, firmou-se e opera como uma ação educativa estatal que controla, regula e fiscaliza a educação no Brasil.

Assim é possível perceber no Brasil como a imensa aclaração das exigências econômicas e produtivas, amplamente produzidas pelo neoliberalismo, conduzem as relações econômicas e educacionais. Ademais em um Estado decidido a participar de concorrências econômicas mundiais, as moldações para a sociedade almejada passam a ser amplamente buscadas. A educação, o grande bem público para a formação humana, torna-se basilar. Estratégias são criadas sem grandes resistências, e a partir de então as testagens das avaliações educacionais operam como principal estratégia de alinhamento dos caminhos contemporâneos.

As avaliações educacionais em sua dimensão política influenciam e se apropriam da educação, tornando-a produtora de injustiças sociais, manifestas em mensagens às vezes ocultas e outras vezes não, mas com caráter de controle social, próprio da lógica do capital. Neste princípio e prática hegemônica do Estado como legitimador do poder, a avaliação educacional tem sido usada para manter o sistema capitalista não só como balizador de índices, mas como qualificador

da força de trabalho e inculcador de padrões culturais e ideológicos, necessários ao silenciamento e dominação das classes.

2 A HEGEMONIA DAS AVALIAÇÕES A PARTIR DO NEOLIBERALISMO

A avaliação é caracterizada como processo quantitativo econômico, com critérios associados mecanicamente a proficiências estimadas não apenas na perspectiva de provocar transformações da cultura seletiva e classificatória dominante nas escolas, mas como uma perspectiva economicista.

Para Dourado e Oliveira (2009, p. 202) “a concepção de mundo, de sociedade e de educação evidencia e define elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social”. Do mesmo modo, no campo educacional fulgura um engodo, uma vez que não vivemos em um mundo que se moderniza, mas num mundo capitalista que se move pela necessidade de lucro. Dadas as disputas, é possível perceber que as intenções das avaliações educacionais são de caráter classificatório, dualista, fragmentário e dominante.

Portanto, a avaliação educacional deixa de ser pedagógica e passa a ser hegemônica, pois é a partir de seus resultados que são estabelecidas diretrizes para elaboração e direcionamento de políticas públicas, gerando tencionamentos em relação ao aumento dos números e veementes discussões, no cenário nacional e internacional.

De acordo com Sobrinho (2004), a avaliação não é neutra, nem totalmente objetiva, destacando o que está bem e o que não está, já que é submetida às condições históricas atuais. Portanto avaliação transfigura-se, em fenômeno político, que envolve programas, redes de ensino, projetos e faz o uso de recursos públicos. Os mecanismos de avaliação educacional estandardizados e homogêneos baseados em competências, traduzem a preocupação com a imagem externa do sistema.

Revelam o sentido mais perverso da avaliação, ou seja, classificatório e excludente. O conceito de avaliação vinculado à ótica da competência aponta para a marca econômica presente na política educativa, bem ao gosto do viés mercadológico.

Na área educacional a hegemonia se caracteriza pelas avaliações em larga escala. O que está em jogo neste sentido de avaliação educacional é sua característica de aparelho hegemônico de Estado, pois além de articular as competências a serem avaliadas voltadas ao mercado de trabalho tem também um significado simbólico, na medida em que o poder central manifesta seu poder político, embora não transpareçam de forma visível seus mecanismos, já que são encobertos por linguagens especiais, como qualidade e competitividade. De todo o modo, o poder político funda os mecanismos de avaliação externa em vigor, assentados no pilar da regulação.

Portanto, o ponto essencial da hegemonia avaliativa é transmitir conteúdos que ajudem a organizar e a unificar a opinião pública em torno de princípios e medidas de valor. Por isso, formar

a opinião é uma operação ideológica “estritamente ligada à hegemonia política, ou seja, é o ponto de contato entre a sociedade civil e a sociedade política, entre o consenso e a força” (GRAMSCI, 2000b, p. 265).

O processo da hegemonia inclui, então, disputa pelo monopólio dos órgãos formadores de consenso, como imprensa, partidos políticos, sindicatos, Parlamento etc., “de modo que uma só força modele a opinião e, portanto, a vontade política nacional, desagregando os que discordam numa nuvem de poeira individual e inorgânica” (GRAMSCI, 2000b, p. 265). Assim também é com a avaliação educacional a mídia se encarrega de publicitar os indicadores educacionais e até interpretar resultados, processo em que constrói significados e atribui importância para certos temas ou abordagens, influenciando na produção de sentidos sobre a educação nacional.

Conforme Afonso (2013) os países centrais só têm interesse na subida dos níveis educacionais dos países periféricos quando isso ocorre dentro dos limites desejados pelo capitalismo, necessário para a contínua expansão do sistema mercantilista mundial. O que significa qualificação de mão de obra, enquanto exército de reserva qualificado e como condição para preparar e integrar novos consumidores no mercado mundial.

No Brasil, a avaliação em larga escala tem contado com um forte apelo da mídia televisiva que atua com uma complexa organização de reprodução social capitalista falseada pela burguesia. Dessa forma, o aluno não é mais individualmente cobrado, mas também, a sua escola, e isto aumenta a pressão psicológica sobre o aluno. Na relação econômica neoliberalista, trabalho-Estado ou iniciativa privada e esfera pública, a ferramenta da avaliação segue a fria lógica do capital, ou seja, existem perdas, demissões ou afastamentos, replanejamentos que tendem a punir quem não alcança o resultado esperado.

3 O SAEB COMO APARELHO HEGEMÔNICO DE AVALIAÇÃO SEM RESISTÊNCIAS

A partir da década de 1990, a avaliação assumiu centralidade nas políticas educacionais brasileiras, tornando-se um campo de muitos estudos, sobretudo, às reformas da educação implementadas pelo governo. A lógica de gestão predominante passa a ser focada no gerencialismo marcado por uma busca constante pela eficiência e eficácia dos serviços. Para isso, são fortalecidas as estratégias de controle por meio de avaliações externas. A proposta é de uma gestão focada em indicadores de desempenho, com vistas a alcançar o sucesso escolar. Nesse sentido, o foco nos resultados torna a avaliação uma ferramenta estratégica da gestão, pois fornece um panorama do estado em que se encontram os processos educativos (CASTRO, 2007).

Em 1990, ocorreu, portanto, a implementação da primeira iniciativa de uma avaliação sistêmica do ensino fundamental e médio, em escala nacional. Trata-se do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), implantado, inicialmente, pelo Ministério da Educação em articulação com as Secretarias Estaduais de Educação.

A avaliação foi sendo vista como uma parte importante da regulação dos serviços educacionais, pois, a partir da concepção de quase-mercado, segundo Dias Sobrinho (2003, p.20), permitiria “[...] diagnosticar quantitativamente a rentabilidade e a eficiência da escola, dos processos pedagógicos e administrativos”.

A avaliação tem um papel importante para assegurar a qualidade dos serviços prestados, no entanto, as políticas neoliberais e neoconservadoras dão um tom mais acentuado para a avaliação como controle dos serviços prestados pelas escolas ou redes de ensino. Inclusive, o Banco (BANCO MUNDIAL, 1996) incentiva a criação de um sistema nacional de avaliação, para regulamentar e monitorar a qualidade da educação.

Ao analisarmos os processos educativos brasileiros, podemos perceber que os resultados da avaliação não estão sendo utilizados para fundamentar processos de mudanças que impactem na qualidade. Notamos que, da forma que são difundidas pela mídia ou até mesmo pelo governo, a avaliação tem se tornado um mecanismo de responsabilização das pessoas da escola e dos sistemas pelos resultados que apresentam. Portanto, ampliar o acesso à educação escolar para a preparação de homens e mulheres para o novo século, ainda que sob parâmetros restritos, se configurou como uma exigência a ser enfrentada pelas forças do capital.

Compartilhando da tese da existência de uma nova pedagogia da hegemonia, Martins (2007) demonstra que há um intenso movimento das forças do capital em produzir uma nova educação política com o objetivo de difundir referências simbólicas e materiais para consolidar um padrão de sociabilidade afinado com as necessidades do capitalismo contemporâneo. De acordo com o autor, iniciativas que visam reduzir a sociedade civil à noção de “terceiro setor”, incentivar às práticas de “voluntariado” e legitimar as empresas como “cidadãs”, ou organismos “socialmente responsáveis”, são exemplos da atuação das forças do capital para produzir a nova sociabilidade. Essas iniciativas acabaram resultando na reeducação da própria classe burguesa, permitindo o surgimento de uma direita para o social, ou seja, um amplo agrupamento de empresários que passa a atuar na ampliação dos horizontes de luta política por meio de intervenções sistemáticas nas “questões sociais” (MARTINS, 2007).

A inserção da avaliação em larga escala no contexto escolar, objetivou fortalecer o processo de ensino e aprendizagem, sem atrelar o resultado à função do professor, como forma de responsabilizá-lo pelos resultados, porém, cria-se um modelo de avaliação baseado no princípio da responsabilização, visto que esta passa a aferir de modo positivo e negativo o modo de organização escolar, tanto no que se refere ao trabalho do professor quanto à aprendizagem dos alunos, organização do currículo e da escola.

4 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Considerando a brevidade do trabalho consideramos que a avaliação enquanto processo formativo traz consigo a consciência política do ato de educar e baseia-se na análise dos resultados

obtidos, considerando todos os elementos de um ensino de qualidade. Para tanto, o Estado deve se responsabilizar efetivamente por uma política educacional que atenda a realidade do Brasil, objetivando concretamente a qualidade e a equidade em sua totalidade.

O aparato midiático tem que atualizar programações e ofertas para assegurar a maior fidelidade possível da audiência, em consonância com suas conveniências estratégicas. O que não quer dizer que as atualizações resultem em qualidade editorial ou pluralidade real. O fulcro de grande parte dos ajustes é seguir modelando comportamentos e consciências, bem como influenciando agendas públicas e privadas, com a meta de obter vantagens simbólicas associadas à conversão de identidades à lógica consumista. Para a contraposição ao poderio midiático, todos os recursos táticos e canais contra hegemônicos devem ser mobilizados e aproveitados. As forças renovadoras não podem se dar ao aparato de eleger uma única vertente de expressão. Mas não impede ações inventivas no interior das empresas, em razão de contradições e tendências conflitantes que ali ocorrem durante o processamento das informações.

A avaliação como está constituída não avalia o sistema educacional com objetivo de melhorar a qualidade da educação, formação do trabalhador e sua força de trabalho. A submissão da educação às exigências do capital, proporcionadas nas reformas educacionais conduzidas pelos organismos internacionais provocaram um verdadeiro desmonte na qualidade educacional. Essas restrições são registradas pelos processos avaliativos educacionais os quais focalizam a redução dos gastos públicos com a política de incentivos à lógica do mercado, a apropriação privatista do Estado e a dominação regulada pela burguesia.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2013. p.151

BANCO MUNDIAL e CFI. **Estratégia de Parceria com o Brasil**. Relatório nº 42677 – BR. Brasília, DF: Banco Mundial. Departamento do Brasil. Região da América Latina e Caribe; Corporação Financeira Internacional, Departamento da América Latina e Caribe, 1996.

CASTRO, A.M.D.A. Gerencialismo e Educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: CABRAL NETO, A. (Org.). **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Revista Educação & Sociedade**, v. 25, n. 87, maio/ago. 2004. ISSN: 0101-7330.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno CEDES**. Campinas, v. 29, n. 78, p. 201- 215, maio – ago., 2009

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere** - Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b. 428 p. v. 3.

MARTINS, A. S. **Burguesia e a nova sociabilidade: estratégias para educar o consenso no Brasil contemporâneo**. 2017. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). **Higher Education in Regional and City Development: State of Paraná, Brazil**. Paris: OCDE, 2011a.

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

DINÂMICA DA GESTÃO DOS PROCESSOS EDUCATIVOS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: UM OLHAR SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO

Alexandra Biondo Lopes Pacheco

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

ale.pedagogia@hotmail.com

Financiamento: Sem financiamento

Resumo: O trabalho tem por objetivo avaliar condições internas de escolas de educação básica, sobre a gestão dos processos educativos no tocante à organização curricular, colhidas por meio de pesquisa realizada em escolas da região Oeste Catarinense. Os resultados evidenciam opiniões similares e percepções sobre currículo correlacionadas às orientações recebidas de órgãos de educação ou orientadores de sistemas de apostilamento e livros didáticos. Conclui haver forte influência de políticas públicas de cunho neoliberal agindo sobre a escola.

Palavras-chave: Gestão dos processos educativos. Currículo escolar. Escola de educação básica.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desenvolvido no âmbito do curso de Pedagogia, no componente curricular de Prática e Investigação na Gestão dos Processos Educativos. A proposta foi construída mediante estudos de diversos autores acerca do tema da gestão escolar, mais precisamente no tocante à gestão dos processos educativos. A partir das contribuições de Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), buscamos investigar em escolas de educação básica o que estes autores nomearam como frentes relacionadas à gestão dos processos educativos:

- a) professores preparados;
- b) projeto político-pedagógico com plano de trabalho bem definido;
- c) bom clima de trabalho;
- d) boa estrutura organizacional;
- e) papel significativo da direção e da coordenação pedagógica;
- f) condições físicas e materiais compatíveis;
- g) estrutura curricular adequada;
- h) inovações.

Um das frentes diz respeito a organização curricular das escolas, ou seja, conteúdos, disciplinas, séries, conhecimentos, metodologias, avaliações, relações professor e aluno, concepções

de aprendizagem, entre outros aspectos que envolvem o currículo da escola. Todavia as definições de currículo não se esgotam nos aspectos acima citados, pois o currículo é um documento de identidade da escola, assim sendo, é o que a caracteriza, o que a padroniza ou a diferencia das demais. Deste modo, uma organização curricular, na perspectiva de uma gestão democrática considera o contexto da escola e sua cultura instituinte como parte importante do currículo. Um currículo democrático valoriza a diversidade, inclui também, questões de interesse dos jovens, não restringe à transmissão do conhecimento oficial ou prestigiado, não silencia vozes dos que não pertencem à cultura dominante e enfatiza o acesso a um amplo leque de informações e do direito dos que têm opiniões diferentes se fazerem ouvir. (APPLE; BEANE, 2001)

No entanto, a escola, historicamente, constituiu meio para pôr em prática um projeto de sociedade idealizado pelos governantes, haja vista que esse projeto também carrega um projeto de educação. A sociedade, por sua vez, também nutre intenções em torno de determinado projeto de educação e sociedade, não raro até contrastando com o pretendido pelo Estado. Resta dizer que a escola sempre estará submetida ao poder do Estado, sem esquecer de outras forças que operam sobre ela enquanto instituição social, como é o caso das forças econômicas, determinantes em uma sociedade capitalista.

A esse respeito, na contemporaneidade, a influência da sociedade capitalista e do sistema neoliberal acaba naturalizando na escola o desenvolvimento de práticas educativas que fomentam a competitividade e a produção de resultados, tendo como principal instrumento os mecanismos de avaliação em larga escala. (LAVAL, 2004). Para atingimento de metas e objetivos orientados por resultados, ao currículo e à formação de professores, por exemplo, tem sido conferido um caráter mercadológico, seja pelo enquadramento e padronização de conteúdos, seja pelo encurtamento do processo de formação do professor, com notável recuo da teoria.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, realizada em um conjunto de 11 escolas de educação básica da região oeste de Santa Catarina, de natureza administrativa pública e privada, teve por objetivo avaliar condições internas dessas escolas, relativas à gestão dos processos educativos. A fim de conhecer um pouco mais as condições concretas das instituições pesquisadas, no tocante à organização curricular, realizamos a coleta de dados por meio de formulário que permitiu o registro de informações, bem como do resultado de observações direcionadas ao espaço e à dinâmica escolar.

2 OS ACHADOS DA PESQUISA

O primeiro aspecto que consideramos fundamental na organização curricular, na perspectiva de uma escola democrática (APPLE; BEANE, 2001), é que ela valorize e pratique a participação. Portanto, este foi o primeiro tema que buscamos explorar na coleta dos dados. A esse respeito, pouco mais da metade do conjunto de professores e coordenadores posicionaram-se positivamente quanto ao envolvimento dos atores escolares nessa organização. Em uma das escolas,

os posicionamentos dos sujeitos consultados foram dissonantes, na medida em que, na opinião do coordenador, o processo foi participativo enquanto na opinião de um professor consultado não o foi. Explorando um pouco mais essa dissonância com base nos registros do levantamento realizado, percebemos que as explicações do coordenador acerca da construção referem-se à existência de uma pauta pré-definida pelo diretor e apresentada para aprovação durante a reunião pedagógica. Ora, ações como essa não corroboram uma construção curricular participativa. Nas palavras de Paro (2016, p. 22), o conceito de participação, além da participação na execução, diz respeito à partilha do poder, ou seja, a participação na tomada de decisões.

Todavia dentre as respostas negativas, há um apelo justificativo por parte de professores e coordenadores pedagógicos sobre o uso das apostilas e orientações recebidas do órgão de educação a que se vinculam. Houve, ainda, duas informações coletadas que direcionam para falta de envolvimento por parte dos professores. Apesar das justificativas apontadas, o que evidenciamos e julgamos ser relevante apontar acerca da exploração desse tema é que estamos diante de casos em que a organização curricular não é participativa.

Outro aspecto relevante no tocante à organização curricular diz respeito ao equilíbrio na distribuição de disciplinas e conteúdos, considerando-se os objetivos político-pedagógicos da escola, pois é fundamental a articulação do currículo com estes objetivos. Não há como pensar um currículo dissociado dos objetivos propostos no projeto político-pedagógico da escola, haja vista ser o projeto portador da própria identidade da escola, com suas características culturais, econômicas, sociais e físicas, que observa o contexto da comunidade em que a escola está inserida, a concepção pedagógica adotada e, principalmente, a formação de sujeito que considera importante para sociedade.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 306) “O conjunto currículo-ensino constitui os meios mais diretos para atingir o que é nuclear da escola – a aprendizagem dos alunos -, com base nos objetivos.” No tocante a esse tema, buscamos investigar se a organização curricular das escolas evidencia um equilíbrio na distribuição das disciplinas e conteúdos, considerando os objetivos do projeto político-pedagógico da escola. Sobre esse aspecto, apesar de a maioria das informações coletadas dar conta da existência desse equilíbrio, não foram reunidas justificativas ou argumentos que pudessem evidenciar essa afirmação.

Dentre as respostas negativas ou que consideram existir em parte esse equilíbrio, as justificativas tendem a se concentrar no argumento de que a escola está submetida ao uso das apostilas. Vale destacar que a prevalência dos sistemas apostilados de ensino, além de configurar uma medida sintonizada com as atuais políticas de regulação, comumente acarreta sérias limitações à autonomia escolar e docente, muitas vezes de forma consentida.

O terceiro ponto de nosso interesse estava relacionado ao empenho da escola em preservar a parte diversificada do currículo. A maioria das respostas apontou que sim, a escola empenha-se em preservar a parte diversificada do currículo, todavia uma só escola respondeu de forma negativa, justificando que não pode descumprir o que, segundo relatado, está determinado

em lei. Esse depoimento nos leva a crer que, em alguma medida, a falta de conhecimento coloca em risco a parte diversificada do currículo, já que, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determina o seguinte:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Dentre os três apontamentos que relatam que a escola empenha-se em parte, chama a atenção um deles, em que a professora menciona que a escola está tomada de outros temas que “vêm de fora” e que preenchem muito tempo da escola. Sobre isso, Saviani (2016) aponta que “[...] currículo não é tudo o que se faz na escola” e que “[...] não podemos perder de vista que a atividade *nuclear* da escola é a de propiciar aos alunos o ingresso na cultura letrada, assegurando-lhes a aquisição dos instrumentos de acesso ao saber elaborado.” Nesse sentido, julgamos ser importante a forma como a escola trabalha com as atividades extracurriculares.

Sobre o currículo da escola estar comprometido com a formação de estudantes que possuam uma leitura crítica de mundo e da sociedade, quarto aspecto abordado pela pesquisa, a maior parte das informações coletadas dão conta que sim. Apenas duas informações dizem que “em parte” e dois relatos mencionam que não, inclusive um deles relaciona o currículo aos materiais didáticos recebidos pelas escolas, sobre os quais a professora relata não oportunizar o desenvolvimento crítico do aluno. A esse respeito, conforme mencionado, vale ressaltar o caráter de discussão, debate e adequação ao contexto da escola com que devem ser tratados os instrumentos normativos e diretrizes curriculares (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012)

Por fim, procuramos saber se há oportunidades para elaboração de significados e valorização de temas de interesse dos estudantes. Nesse aspecto, apenas três escolas consideram que essas oportunidades ocorrem em parte. A grande maioria responde afirmativamente. Todavia, ao justificarem sua resposta, todas as escolas são unânimes em afirmar que os professores estão sempre mobilizados para trabalhar temas que abordem o contexto de vida e os interesses dos alunos. Na perspectiva de escola democrática (APPLE; BEANE, 2001), a construção do currículo não silencia as vozes de ninguém.

A esse respeito, a pesquisa permitiu verificar que do total das escolas da pesquisa, a massiva maioria procura adaptar o currículo ao interesse dos jovens, mas que está mais relacionado ao empenho dos professores no planejamento das aulas do que na própria construção do currículo.

Diante do exposto, quando olhamos para o universo das escolas pesquisadas, no que tange à organização curricular, o quadro geral representativo não nos permite perceber contrastes se considerarmos a natureza administrativa ou os níveis de atendimento da escola.

No entanto apontamos a existência de contrapontos entre as respostas coletadas e observadas e os relatos e comentários explicativos. Esses contrapontos nos levam a considerar que

é necessário intensificar os debates acerca deste tema, no sentido de continuar problematizando a construção e implementação curricular nas escolas de educação básica e nos cursos de formação de professores.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi desenvolvido com o objetivo de avaliar condições internas a escolas de educação básica, relativas à gestão dos processos educativos. Como parte deste objetivo, direcionamos nosso olhar para a organização curricular dessas escolas.

A pesquisa oportunizou verificar opiniões similares relacionadas ao currículo, que parecem estar distanciadas de uma perspectiva democrática. Os depoimentos evidenciaram um discurso recorrente que demonstra não haver, por parte da maioria das escolas, um equilíbrio entre o currículo e as orientações recebidas por parte dos órgãos de educação ou de orientadores curriculares, representadas pelo sistema de apostilamento e livros didáticos. O que pode representar indicativos da influência de políticas públicas de cunho neoliberal agindo sobre a escola e conseqüentemente sobre os sujeitos que a compõe. Mesmo quando se referem a uma construção coletiva de currículo, por exemplo, expressam a ideia de coletivo de forma destoante do que consideramos coletividade na perspectiva democrática, pautada no envolvimento de toda comunidade escolar, em consonância com o projeto político-pedagógico da escola.

Diante do exposto, o retrato da pesquisa representa que, para uma gestão dos processos educativos adequada à construção de uma educação de qualidade, é essencial que as escolas busquem apropriar-se de princípios democráticos quanto à construção do currículo, a partir do entendimento de que ele constitui meio para atingir os objetivos da escola. Para tanto, precisa estar sintonizado com a formação que a escola deseja para seus alunos e a forma como pretende prepará-los para atuar na sociedade.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael; BEANE, James (Org.). **Escolas democráticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos 1945-; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed., rev e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Movimento revista de educação**. Faculdade de educação – programa de pós-graduação em educação. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, ano 3, n.4 p.54-84, 2016. Disponível em: < <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/296>>. Acesso em: 28 maio 2019.

POLÍTICAS DE INTEGRAÇÃO E ÂMBITOS DE REFERÊNCIA DOS CONHECIMENTOS ESCOLARES NA PROPOSTA CURRICULAR CATARINENSE

Chaiane Bukowski
Universidade de Passo Fundo
chaiane_bukowski@yahoo.com.br
Financiamento: Sem financiamento

Resumo: No presente trabalho desenvolve uma abordagem acerca do conhecimento escolar tomando como objeto analítico a Proposta Curricular de Santa Catarina. Será delineada uma análise referente à constituição das propostas curriculares e dos conhecimentos escolares presentes no documento com base em duas categorias analíticas. Conclui-se que, mesmo que o documento sinalize indicativos para a relação entre as áreas do conhecimento, muitas práticas seguem ocorrendo de forma fragmentada.

Palavras-chave: conhecimento escolar; âmbitos de referência; integração curricular.

1 INTRODUÇÃO

A presente investigação, ao inscrever-se no campo dos Estudos Curriculares, propõe-se a examinar as políticas de integração e os procedimentos de seleção dos âmbitos de referência para a reorganização da política curricular do Estado de Santa Catarina, situado no sul do Brasil. A escolha por investigar este contexto justifica-se pelo fato da proposta curricular catarinense ter sido revisada no decorrer do ano de 2014. Sua versão inicial foi elaborada entre os anos 1988 e 1991, tendo a proposta estadual assumido como base teórica e metodológica a abordagem histórico-cultural, perspectiva também mantida nas atualizações desenvolvidas nos anos de 1998 e 2005. Mais que uma atualização ou ajustamento às Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, a proposta catarinense apresenta como novidade um direcionamento para a formação integral (SILVA, 2017; THIESEN, 2011).

O objetivo é desenvolver uma abordagem acerca do conhecimento escolar tomando como objeto analítico a Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica, instituída no ano de 2014 pela Secretaria de Estado da Educação. Para tanto, examinam-se as concepções de conhecimento presentes no documento que orienta e define o percurso formativo das políticas curriculares do referido contexto. Seguindo essa perspectiva, será delineada a análise e problematizam-se os direcionamentos referentes à constituição das propostas curriculares e dos conhecimentos escolares presentes no documento com base em duas categorias analíticas, a saber: “âmbitos de referência” e “integração curricular”. Com este estudo, conclui-se que, mesmo que o documento sinalize indicativos para a relação entre as áreas do conhecimento, muitas práticas seguem ocorrendo de forma fragmentada. O material empírico investigado salienta a educação

integral como um possível caminho para o processo formativo social e individual; porém, de forma ambivalente, segue atendendo às demandas econômicas e políticas.

Entretanto, ao tomarmos a questão do conhecimento escolar como objeto desta investigação, apresentamos como indispensável repensar os problemas da atualidade, focando nos caminhos percorridos e buscando propiciar outras relações pedagógicas. Nessa direção, Charlot (2009, p. 89) salienta que “o que acontece dentro da escola não produz nada de novo”. Por este viés, ao tratarmos o currículo como sendo tudo “aquilo que o aluno estuda” (SACRISTÁN, 2013, p. 16), compreendemos a necessidade de problematizar os conhecimentos ensinados nas escolas públicas.

2 INDICATIVOS DOS ÂMBITOS DE REFERÊNCIA NA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA

A Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica, aborda um debate denso acerca do planejamento curricular para a Educação Básica visando à formação integral. Ao analisarmos, inicialmente, o texto curricular, destaca-se a educação integral, elencando que, independentemente da proposta escolar, o lugar privilegiado “não se restringe a essa instituição social, uma vez que ela pressupõe o reconhecimento de outras demandas como o acesso à saúde, ao esporte, à inclusão digital e à cultura, setores com os quais a instituição escolar pode estabelecer diálogos enriquecedores” (SANTA CATARINA, 2014, p. 25-26).

Seguindo esse entendimento, vale destacar a compreensão do texto curricular sobre o sentido de conhecimento “como artefato humano produto e produtor da cultura, constitutivo das relações entre os sujeitos, deles com o mundo e com a natureza. É, portanto, o conjunto das apropriações necessárias” (SANTA CATARINA, 2014, p. 26). Partindo desse pressuposto, a proposta curricular esclarece sobre a formação integral, considerando e reconhecendo que o sujeito desenvolve, através das experiências do trabalho, novas formas de (re)produção, ou seja, transforma os locais em que está inserido, reconstruindo constantemente as relações sociais, interferindo nas concepções políticas, influenciando nos aspectos econômicas e culturais (SANTA CATARINA, 2014). De acordo com a aceção, faz-se pertinente um projeto curricular vinculado às realidades dos estudantes, uma vez que os âmbitos de referência provêm das experiências sociais do sujeito e necessita de permanente reflexão e (re)estruturação.

Nessa mesma direção, as orientações legais indicam a concepção de conhecimento constituída por uma questão histórica e social. Assim, cita-se que “é a mediação que permite que as gerações precursoras assegurem às novas gerações o conhecimento e os traços culturais deixados pelas culturas que as antecederam, articulando a estes os conhecimentos advindos de suas produções e vivências” (SANTA CATARINA, 2014, p. 33). Entretanto, o estudo de Santomé (2013) defende que um ensino de qualidade e justo necessita respeitar a diversidade presente no contexto brasileiro, com foco nos projetos curriculares, a fim de romper com qualquer tipo de discriminação

e investigar atentamente os conteúdos escolares ensinados, analisando possíveis manipulações de grupos de interesse, bem como erros e preconceitos envolvidos em suas concepções e sentidos.

Entendemos que o texto compreende a diferença entre conhecimento escolar e contexto social. No entanto, estes são processos intimamente imbricados, pois, apesar de os conteúdos passarem por adaptações, estes advêm da compreensão sobre a realidade. Seguindo as concepções da educação integral, o documento analisado pressupõe que as ações sejam desenvolvidas “em clubes, espaços religiosos, praças, abrigos diversos para além da estrutura qualificada já existente na escola, traz para a educação integral uma ampliação de possibilidades ao transformar o entorno, o bairro ou a cidade em espaços educativos, em salas de referência” (SANTA CATARINA, 2014, p. 44). Em relação ao aspecto da diversidade, o texto o apresenta como princípio formativo, evidenciando que os sujeitos são diversos em relação a suas experiências culturais e históricas, além do modo como entendem o mundo, porém são únicos no que se refere a personalidade (SANTA CATARINA, 2014). Partindo desse entendimento, notamos que a Proposta Curricular de Santa Catarina considera o ensino referente às relações de gênero, bem como a diversidade e a educação sexual, a educação ambiental e as relações étnico-raciais, visando a uma proposta curricular intercultural.

Ao examinar as considerações acerca da área de Linguagens, notamos inicialmente indicativos do operador analítico referente a vida, cultura e história. O texto documental aborda que “o conteúdo que segue considera concepções de sujeito e de cultura dos fundamentos histórico-culturais, tanto quanto implicações da formação humana integral e discussões do âmbito da diversidade” (SANTA CATARINA, 2014, p. 97). A compreensão sobre o conceito científico vinculado à área considera que o ser humano utiliza as diversas linguagens em ocasiões do dia-a-dia, para sinalizar seu entendimento sobre diferentes questões e indicar sua opinião a respeito da sua maneira de compreender o mundo (SANTA CATARINA, 2014).

Evidencia-se, ainda, na formação integral dos estudantes, que as diferentes linguagens, seguindo um tempo histórico, definem as especificidades dos sujeitos em relação a outros tempos. Assim, “os usos das linguagens dão-se por meio de recursos tecnológicos de todo tipo, processo em que as diferentes modalidades inter-relacionam-se em possibilidades enriquecedoras, exigindo atenção nos componentes curriculares constitutivos da área” (SANTA CATARINA, 2014, p. 99).

Em relação ao ensino das línguas portuguesa, estrangeira e materna, o texto curricular destaca que estas estão presentes em diversos espaços, seja na interação pessoal ou por meio das mídias e tecnologias. Assim, faz-se possível elencar que as línguas, na maioria das vezes, “tendem a constituir novos saberes que viabilizam aos sujeitos interações pontuais ou continuadas por meio delas em nível nacional ou internacional, mediando o conhecimento de novas representações culturais e, nessa condição, são adicionais à formação dos sujeitos” (SANTA CATARINA, 2014, p. 106, grifo do documento).

Com a acepção expressa, compreendemos que, em todos os âmbitos de referência, são manifestadas pelas formas com que o sujeito compreende o mundo e se expressa por meio da linguagem, sendo que a fala constitui os espaços e caracteriza os sujeitos. Partindo desse

pressuposto, os apontamentos legais direcionam também o olhar para a “cultura escrita”, esta entendida como uma forma de organização da sociedade ao enfatizar “comportamento, valorações e saberes construídos pela humanidade e presentes na forma como os sujeitos se inter-relacionam em seu tempo e para além dele por meio dessa mesma escrita” (SANTA CATARINA, 2014, p. 107-108).

A proposta curricular elenca o ensino de Artes atrelado à trajetória cultural da humanidade, destacando que, no ensino artístico, “articulam-se relações que envolvem questões culturais, políticas, econômicas, sociais, étnicas que marcam e caracterizam as diversas formas dos seres humanos de fazer Arte, bem como a forma com a qual essa produção circula no meio social e cultural” (SANTA CATARINA, 2014, p. 100). Nessa direção, o texto salienta que, para a seleção dos conteúdos que compõem as propostas curriculares, faz-se necessário elencar os diversos grupos, valorizando as culturas que constituem o contexto social, seja brasileiro ou internacional. Por esse viés, é possível compreender que o ensino da Arte implica diferentes áreas de conhecimento, refletindo no contexto econômico e sociocultural.

3 CONCLUSÕES

Com a investigação referente a organização e concepção do conhecimento escolar na Proposta Curricular de Santa Catarina, torna-se possível destacar que mesmo com a integração entre as áreas e a valorização do conhecimento constituído historicamente, das particularidades de cada contexto, analisamos que os componentes disciplinares seguem com suas especificidades. Entretanto, apesar das orientações para que ocorram mudanças no atual modelo de ensino, torna-se possível afirmar que na prática ainda os conteúdos são trabalhados de forma fragmentada e permanece presente, as relações de poder que determinam os conteúdos que tenham utilidade para a sociedade.

Ao examinar a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), observamos que os âmbitos de referência se fundamentam na concepção de educação integral ao elencar a diversidade como princípio formativo e os diversos espaços da sociedade como reprodutores de conhecimento, indicando os fatores sociais e históricos como espaços que constituem os conhecimentos escolares. Em relação à organicidade, o documento apresenta três áreas de conhecimento: “Linguagens”, “Ciências Humanas” e “Ciências da Natureza e Matemática”. Importa considerar que as três áreas sinalizam o contexto e a vivência dos estudantes para incentivar que estes estabeleçam posicionamentos em relação aos aspectos culturais, econômicos, políticos e sociais. Assim, constatamos que os fragmentos documentais direcionam a perspectiva dos âmbitos de referências ao contemplar os sistemas naturais, as tecnologias, questões de diversidade e educação integral.

Depois de analisarmos a proposta curricular estabelecendo como operador analítico a integração curricular, constatamos que, ao discutir questões de diversidade cultural, regional e social, o documento estabelece indicativos de inter-relações entre as áreas. No mesmo documento, encontramos delineamentos para integrar o conhecimento, visando solucionar a fragmentação

disciplinar, bem como refletir acerca da seleção dos conhecimentos pertinentes para o percurso formativo. Portanto, entendemos que a proposta curricular indica as políticas de integração ao abordar a diversidade e a educação integral como princípios norteadores para a organização de um ensino articulando as demais áreas do conhecimento em relação a outros espaços e considerando os saberes do contexto social e cultural dos estudantes. Importa destacar, ainda, que o texto prevê o planejamento coletivo para que ocorra a relação e o diálogo entre as áreas, construindo o sentido de escolarização pretendida.

Portanto, para repensar a escolarização na contemporaneidade, faz-se indispensável determinar novas estratégias para cada espaço educacional, averiguando os sentidos e buscando assegurar um ensino de qualidade, com acesso ao conhecimento e que este seja igualitário. Desse modo, retomando a epígrafe inicial deste estudo, na qual Young (2013) argumenta o compromisso para garantir o conhecimento, reconhecemos que a organização curricular, quando contempla as relações entre as áreas, garantindo o ensino significativo, torna-se o eixo norteador para a mudança na educação.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, Bernard. A escola e o trabalho dos alunos. **Sísifo: Revista de ciências da educação**, n. 10, p. 89-96, set./dez. 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: _____ (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Estado de Santa Catarina: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de troia da educação**. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Entre percursos formativos e comunidades de aprendentes: políticas curriculares para a educação integral no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 838-858, jul./set. 2017.

THIESEN, Juarez da Silva. Análise da constituição da proposta curricular de Santa Catarina pela perspectiva do ciclo de políticas. **Cadernos de Educação**, n. 40, p. 157-175, 2011.

YOUNG, Michael. A superação da crise em estudos curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento. In: FAVACHO, André Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende (Orgs.). **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 11-31.

EDUCAÇÃO POPULAR E CURRÍCULO ESCOLAR: UMA ANÁLISE A PARTIR DE SISTEMATIZAÇÕES DE EXPERIÊNCIAS

Caroline Brunoni
carolbrunoni@gmail.com

Fernanda dos Santos Paulo
Universidade do Oeste de Santa Catarina
fernanda.paulo@unoesc.edu.br
Financiamento: sem financiamento

Resumo: Este trabalho é um recorte da minha pesquisa de dissertação de mestrado “Sistematização de experiências de relações culturais de opressão: uma interface entre o Teatro do Oprimido e a Educação Popular”. Aqui procuramos trazer à luz questões trazidas pelos educandos, (racismo, machismo, discriminações, relações de violência, autoritarismos), em uma perspectiva da educação popular e problematizarmos como estas questões são trabalhadas pelo currículo.

Palavras-chave: Currículo. Educação Básica. Educação Popular. Sistematização de experiências.

1 INTRODUÇÃO

Ao pesquisarmos a história e relações culturais brasileiras, nos deparamos com encontros entre os diferentes, mais configurados como embates, nos quais grupos e culturas dominaram as demais, de maneira a prevalecer a imposição de uma/s verdade/s sobre as outras. Assim, tanto no Brasil, como no oeste catarinense, a cultura europeia vem sendo legitimada, validada, em depreciação das demais culturas (cabocla, indígena e afro-brasileira).

Mais recentemente, alguns governos parecem ter reconhecido essa trajetória de injustiças e desqualificações culturais. Tanto que, na última década, foram aprovadas as leis 10.639, de janeiro de 2003 e 11.645, de março de 2018, que alteraram a LDB, incluindo a obrigatoriedade no currículo oficial de ensino a temática “história e cultura Afro-Brasileira e Indígena”, conhecimentos estes que devem ser trabalhados, especialmente, nos componentes curriculares de artes e literatura.

No entanto, ao realizarmos uma pesquisa participante, cujo objetivo foi compreender como se estabelecem os relacionamentos culturais, com sujeitos de espaço escolar e não escolar, constatamos que essa obrigatoriedade legal, não chegou a adentrar significativamente os currículos dos espaços. Pois na referida pesquisa - desenvolvida por meio de oficinas elaboradas pela interface entre Teatro do Oprimido e Educação Popular, posteriormente organizada através da sistematização de experiências¹ de Oscar Jara (2014) e analisada sob o viés crítico da Educação Popular de Paulo Freire - constatamos forte padrão eurocêntrico, que muitas vezes justifica diferentes tipos de violência com quem não se enquadra neste modelo pré-concebido.

¹ Organiza, analisa e estrutura a pesquisa participante, catalogando dados e informações.

Efetivamente, nos deparamos com modelos educacionais que não foram preparados para trabalhar com a diversidade, nem com o diálogo diante das diferenças culturais, econômicas e étnico-raciais. Conforme Candau (2012, p. 6):

A escola continua predominantemente privilegiando um referente cultural único, reconhecendo conhecimentos provenientes de uma única tradição epistemológica e sociocultural como legítimos e dignos de integrar o currículo escolar e estratégias didático-metodológicas homogêneas.

Prevalece o modelo educacional tradicional, mesmo que se mudem as leis, não há um investimento em transformações efetivas. Candau (2012) pontua a necessidade do modelo de educação escolar se reinventar, para poder atender as responsabilidades de inclusão que a ela foram delegadas. As necessidades inclusivas, e até mesmo legais, não podem ser traduzidas a homogeneização de todos a um mesmo formato educativo, com formatos, avaliações e nivelamento, pois, assim, trabalha-se para a perpetuação e o fortalecimento de modelos discriminatórios.

2 NECESSIDADES APONTADAS PELA PESQUISA PARTICIPANTE

No desenvolvimento de nossa pesquisa - realizada em um espaço escolar e outro não escolar²- que foi consubstanciada pela sistematização de experiências de oficinas fruto da interface entre o Teatro do Oprimido e a Educação Popular, foi muito expressiva a manifestação de experiências culturais de opressão. Tal opressão, na maioria das vezes, estava vinculada a não atender um padrão cultural, econômico, de características físicas e étnico-raciais muito alicerçadas no eurocentrismo, o qual é predominante na região oeste de Santa Catarina.

A reprodução cultural dominante e colonizadora, conforme os materiais³ coletados junto aos participantes da pesquisa faz com que muitos educandos reproduzam o discurso discriminatório, sem compreensão, tampouco reflexão, mesmo que a fala os invalide e desqualifique. Diante desta situação, vemos como necessário que o currículo escolar discuta as diferentes culturas e pedagogias, cuja formação humana deva ser libertadora, portanto contrária a qualquer tipo de opressão.

Muitas questões necessárias e urgentes para o desenvolvimento dos educandos, não são abrangidas pelo currículo escolar. A escola ainda parece tratar de temas “irreais” na concepção dos educandos. Tal afirmação pode ser constada pela carta escrita durante nosso processo de pesquisa, por uma participante do espaço escolar: *“A aula de hoje relatou sobre uma cena que aconteceu de verdade na vida de alguém e a professora deixou interferir na cena”*.

Este relato nos remete a problematização: quantas vezes a escola tratou de situações que acontecem de verdade na vida de alguém? Há espaço no cotidiano escolar que seja permitido

² Ambos os espaços são públicos e oferecem aulas gratuitas em Joaçaba/SC.

³ A pesquisa desenvolveu-se por meio de oficinas que mesclaram o Teatro do Oprimido e a Educação Popular, desta forma as informações foram obtidas por meio de dinâmicas teatrais, cartas individuais, rodas de Cultura e diários de bordo coletivos;

aos educandos a “interferência”? Quanto a isso, Freire (1986), em *Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor*, nos traz a reflexão sobre a escola que se torna triste, justamente porque é impessoal, trabalha os conteúdos de forma maçante e com relações abstratas – cujo currículo não dialoga com a realidade dos educandos. A cultura dominante, constatadamente europeia, nega a realidade de muitos sujeitos, já estes, mesmo não se reconhecendo nesta cultura, não a contestam ou questionam-na. Os participantes mostraram que essa dominação cultural que vem sendo perpetuada desde a colonização regional, tem perpetuado o racismo, a ponto de, alienadamente, educandos de características étnico-raciais africanas e indígenas, negarem a si mesmos e naturalizarem essa forma de violência, justificando ela como “brincadeira”.

Sobre a opressão como forma de violência, manifestada de distintas maneiras, trazemos uma discussão, do livro *Pedagogia do Oprimido*, que nos ajuda a refletir sobre as violências como forma de “brincadeiras”: “violência real, não importa que, muitas vezes, adocicada pela falsa generosidade a que nos referimos, porque fere a ontológica e histórica vocação dos homens – a do ser mais” (FREIRE, 1987, p. 23). A maioria dos participantes, de ambos os espaços, relatou experiências de relações opressoras, as quais são manifestações da cultura dominante e opressora que até hoje é, em muitos casos, naturalizada, pois “é apenas uma brincadeira”.

No entanto, Freire (2013, p. 121), também trata “[...] a questão da violência, da agressividade, não como forma instintiva do ser, mas como algo que se constitui socialmente, historicamente”. Acreditamos que do ponto de vista do educador, não é possível que a violência seja encarada como algo naturalizado e aceitável. Mas, para isso, há a necessidade de refutar um modelo educacional pautado no autoritarismo e na dominação cultural hegemônica. Pois, é necessária a reflexão que: “A questão da violência não só física, direta, mas sub-reptícia, simbólica, violência e fome, violência e interesses econômicos das grandes potências, violência e religião, violência e política, violência e racismo, violência e sexismo, violência e classes sociais” (FREIRE, 2000, p. 60).

As violências, principalmente alicerçadas na discriminação racial e cultural, foram relatadas e demonstradas pelos participantes como práticas de *Bullying* – o que apesar inaceitável - não são assuntos novos. Contudo, em nossa pesquisa, constatamos que essas temáticas estão praticamente ausentes no currículo escolar, mesmo que haja, por força de lei (incluída na Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional), a obrigatoriedade de se trabalhar a história e cultura indígena e afro-brasileira, no currículo escolar.

Tanto a educação escolar quanto a não escolar perpetuam currículos, mesmo que ocultos, que reafirmam os discursos que produzem concepções teóricas e práticas culturais dominantes. Neste viés, Freire refere-se à uma *educação bancária*⁴, que se consubstancia em uma metodologia de educação opressora, com um discurso imobilizador da história e fatalista, segundo a qual, diante de um desenvolvimento histórico e secular de desigualdades culturais não caberiam questionamentos, mas resignações e aceitações, porque essas relações sempre se desenrolaram dessa forma, e assim

⁴ A educação bancária também é percebível fora da escola.

deveriam permanecer. Contra esse posicionamento fatalista e imobilizador, é necessário discutir o currículo escolar de maneira contextualizada, considerando que:

A partir dessa realidade crua e às vezes cruel é que os alunos negros podem começar a desvendar a confusão que caracteriza sua existência no dia a dia, dentro e fora das escolas. Por isso, sua linguagem constitui ferramenta poderosa para desmistificar a realidade distorcida antecipadamente preparada para eles pelo currículo dominante. [...] a linguagem jamais deve ser compreendida como mera ferramenta de comunicação. A linguagem vem envolta com a ideologia e, por essa razão, tem-se que lhe dar proeminência em qualquer pedagogia radical que se proponha propiciar espaço para a emancipação do aluno. (FREIRE, 2013, p. 100).

Essa emancipação necessária apontada por Freire (2013) precisa estar atenta ao que Tomaz Tadeu da Silva (2007) classifica como um currículo oculto, presente nos espaços escolares, e também em outros espaços educativos – como o não-escolar. O currículo oculto ensina vem a reiterar a educação bancária, pois ensina o povo a se conformar, não problematizar e aceitar às regras concebidas, como situações imutáveis. O currículo oculto que privilegia certos conhecimentos e deprecia outros, de acordo com sua origem cultural, foi percebido em ambos os espaços educativos.

3 CONCLUSÕES

Identificamos a presença de um modelo educacional consubstanciado na cultura dominante, dentro dos contextos de pesquisa, cuja compreensão de opressão apresentou-se em diferentes tensionamentos (ser e ter, discriminações e brincadeiras, homogeneização cultural e distinções nas características étnico-raciais, entre outros). A partir das múltiplas manifestações dos participantes, constataram-se diferentes tipos de culturas de opressão, algumas exteriorizadas de modo explícito, outras, disfarçadamente. No espaço escolar, os traços do modelo de educação bancária foram demonstrados pelos relatos e dinâmicas desenvolvidas pelos educandos; além disso, foi perceptível a presença de um currículo oculto, que qualifica e incentiva uma educação desinteressada de questões sociais e culturais que envolvem a comunidade escolar.

Os temas que envolvem os alunos, dentre eles as diferentes formas de opressões, relatados e demonstrados pelos participantes, devido aos distanciamentos de um padrão cultural aceito como “correto”, deveria constar no currículo oficial, de maneira que fosse possível problematizar conceitos hegemônicos e conhecer as diferenças, tanto em contextos escolares como em não-escolar institucionalizados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em: 20 de dez. de 2018.

BRUNONI, Caroline. A Sistematização de Experiência de Relações Culturais de Opressão: Uma Interface entre o Teatro do Oprimido e a Educação Popular. Dissertação (Mestrado). Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2019. Disponível em: https://www.unoesc.edu.br/images/uploads/atendimento/Caroline_Brunoni.pdf Acesso em: 15/08/2019.

CANDAU, Vera Maria. Escola, inclusão social e diferenças culturais. **XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0019s.pdf Acesso em: 07/08/2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia** – O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

JARA, Oscar. **La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles**. CEAAL: Lima, Peru, agosto de 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 2 ed. 11 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PROVA: UMA VIOLÊNCIA DA ESCOLA OU OPORTUNIDADE DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS?

Valmir de Jesus Pinto

UNOESC

avalmirpinto@hotmail.com

Priscila Alves de Oliveira da Costa

UNOESC

priscioliveiracosta@live.com

Roseli Ana Fabrin

UNOESC

roselifabrin@hotmail.com

Financiamento: Sem financiamento

Resumo: A avaliação ainda é bastante simplificada pela nota e o resultado da prova sendo o momento único para a sistematização dos saberes, transformada em uma ferramenta de controle. Dentre outras violências causadas pela escola como o autoritarismo, o bullying, a violência moral, o assédio, está a prova que causa o maior trauma da comunidade escolar. Muitas vezes silenciosa, porém, estas violências por serem vindas da escola, causa um impacto muito maior à criança, por serem indefesas e por vezes, intimidadas pela estrutura hierárquica.

Palavras-chave: Aprendizagem. Educação. Violência. Prova.

1 INTRODUÇÃO

A discussão desse estudo bibliográfico, parte do capítulo três da dissertação de mestrado, objetiva fomentar uma discussão e reflexão sobre a forma com que se organizam e desenvolvem a prova, no intuito de transformar um momento de violência e de muita preocupação em uma ferramenta eficaz e “privilegiada” do processo de formação dos educandos.

Este estudo não é inédito, várias pesquisas, estudos e debates fomentam as formações de professores, cursos, palestras, com esta temática, propondo que o momento de avaliação não seja levado como um momento separado dos demais momentos da escola. A avaliação tem um outro significado, não sendo a capacidade dos alunos decorar ou expor aquilo que o professor transmitiu. A proposta é que a avaliação possa demonstrar a capacidade do aluno em se apropriar do conhecimento como protagonista, compreender o objetivo, o planejamento e a proposta da instituição.

O que acontece na realidade é um modelo muito tradicional na forma de avaliação, sendo a prova o principal ou único instrumento para avaliar todo o processo. Por não ser de interesse burguês, essa proposta inovadora da educação tem décadas de pesquisas e estudos e não tem uma prática efetiva, com isso temos uma formação muito frágil, as estruturas educativas com pouco

investimento, o próprio sistema educativo de controle e capitalista, que tem por interesse formar indivíduos mecânicos, sem poder de leitura, relacionar, refletir e memorizar, ou seja capaz de lidar com situações complexas. Em meio a estas fragilidades a prova tem influenciado muito, merece discussão e reflexões, no desejo que a mesma tenha um novo olhar e se repense, transformando em um momento de construção de saberes.

2 DESENVOLVIMENTO

O que deveria ser o momento mais esperado, dinamizado e produtivo no processo das aprendizagens escolares é o momento mais tenso e de muitas contradições. A prova assim definida e que o próprio nome já vem carregado de uma grande carga negativa, pois no sentido da palavra você deve provar e é para o professor, à instituição ou até mesmo aos pais, que você realmente respondeu ao ensino proposto. Nesse sentido, segundo Moretto, o momento da prova foi transformado em um “acerto de contas”, uma ferramenta muito perigosa e que deixa o aluno apenas preocupado em provar, e com isso decorar e repetir aquilo que foi transmitido a ele, do que construir entendimento, relações, e reconstrução de saberes.

A prova, momento marcado por uma violência muito grande e que por muitas vezes promove outras violências escolares como bullying, traumas, desistências, repetências, competitividade, podendo também chegar à violência física e que esta última violência está cada vez mais presente e cada vez mais envolvendo professores x alunos. Esse momento, a prova, precisa tomar outra direção, necessita ter o seu devido sentido neste processo de construção de saberes. A avaliação, não tendo o entendimento de que a prova é o único elemento a compor esse processo, deveria ser o mecanismo mais eficaz e eficiente para construção de saberes, além de que deveria ser o mais importante para as instituições, tendo este compromisso, não seria o mais angustiante e temido de todo o processo.

Por mais que essa temática tenha muita discussão e muito suporte teórico, a prática continua sendo uma repetição do modelo pelo qual os professores foram ensinados. Mesmo sabendo que precisa ter uma transformação desse momento continua-se praticando justamente o inverso do que se entende por construção de conhecimento e formação humana.

Ora, se sabemos que essa forma está totalmente equivocada, causa desgaste desnecessário, origina conflitos, cansa, distancia alunos de professores e pais da escola e que precisa ser transformada, o que leva a continuar com a mesma prática? Quais seriam os caminhos para essa mudança? Conseguimos desempenhar uma educação formativa, humanizadora e comprometida em formar seres humanos e não seres mecânicos treinados para armazenar dados, contrapondo as regras do neoliberalismo, da sociedade da competição e do acúmulo de capitais?

Acredito muito na educação e na transformação da sociedade pelos caminhos da educação, porém esse questionamento profundo e desafiante demonstra a complexidade com que devemos

refletir e nos comprometer com esse projeto, que é ambicioso, levando em conta o cenário atual no qual o sistema político, capitalista e social que transita ao inverso destes objetivos.

Desde a chegada dos portugueses ao Brasil e posteriormente a transferência da família real, mais tarde a educação jesuíta, a educação brasileira sempre foi conduzida de maneira muito tradicional e controlada por interesses burgueses, por mais que há muita discussão e alguns enfrentamentos, essa prática continua muito presente.

Lukesi (1999, p.23) afirma que,

Além de vivermos ainda sobre a hegemonia da pedagogia tradicional (os Jesuítas chegaram ao Brasil em 1549, com o nosso ilustre primeiro governador-geral, Tomé de Souza), estamos mergulhados nos processos econômicos, sociais e políticos da sociedade burguesa, no seio da qual a pedagogia tradicional emergiu e se cristalizou, traduzindo o seu espírito. Claro, “muita água passou por baixo da ponte” de lá para cá, porém é certo que a sociedade burguesa aperfeiçoou seus mecanismos de controle. Entre outros, destacamos a seletividade escolar e seus processos de formação das personalidades dos educandos. O medo e o fetiche são mecanismos imprescindíveis numa sociedade que não opera na transparência, mas sim nos subterfúgios.

É necessário trazer essa contextualização da educação, principalmente quando a proposta é repensar e modificar o ato de classificar os alunos, para também perceber que se o caminho fosse tão fácil quanto parece já estaria mudado, pois muitos pensadores vem a décadas propondo essa transformação na forma como se conduz a educação e principalmente a avaliação, Lukesi, por exemplo, vem desde 1968 focando seus estudos e pesquisas nessa temática. Porém sabe-se da dificuldade, do quanto devemos refletir a educação como processo. E tendo esse entendimento fica evidente dizer que mudamos o modo de avaliar, como já se tem ouvido, não se concretiza em uma mudança. Esse processo de transformação do sentido da avaliação é mais complexo do que parece, se faz necessário o comprometimento da instituição, pois desde o planejamento já deve ter claro onde a instituição e não somente o professor quer chegar. O aluno também deve ser envolvido na construção da proposta, ser ouvido mediante as suas angústias e interesses e principalmente para prova ele deve ser orientado o que se pretende investigar, a forma de avaliação que será realizada, enfim, que esteja preparado para dar o seu melhor e contribuir com o objetivo que o professor se propôs com o conteúdo exposto. Na verdade, o retorno da avaliação nada mais é do que a satisfação ou a insatisfação do conteúdo trabalhado e do objetivo que o professor estabelece com o seu plano de aula.

Com isso busco esclarecer que a prova não deve ser excluída do contexto da avaliação e nem responsabilizada exclusivamente pelo resultado de um processo. Ela precisa ser conduzida e repensada com outro direcionamento, oportunizando o aluno a expor o seu posicionamento ou aquilo que ele construiu nesse contato com o conteúdo. Moretto (2004), trabalha a avaliação no contexto da eficiência e da eficácia sendo que o processo deve contemplar os dois contextos. É eficaz “quando o objetivo proposto pelo professor foi alcançado” e é eficiente “quando o objetivo

proposto é relevante e o processo para alcançá-lo é racional, econômico e útil”. No sentido de complexidade desse instrumento e deixando exemplo de eficácia e eficiência, Moretto (2004 p.100) afirma que;

Isso ocorre, por exemplo, quando um professor organiza as condições para que seus alunos aprendam de cor todos os países da África e suas respectivas capitais e consegue que todos os seus alunos tirem 10 (dez) na prova elaborada sobre o assunto. Pode-se afirmar que a avaliação foi eficaz, pois ela atingiu o objetivo proposto. No entanto, a eficiência foi pouca, pois este conhecimento possivelmente não é relevante no contexto dos alunos e o processo de aprendizagem não foi racional, pois aprenderam “de cor” e de forma isolada. Compete ao professor organizar de forma eficiente o processo de avaliação da aprendizagem.

Moretto continua afirmando que o momento da prova precisa ser transformado em um momento de construção de saberes, nos levando a refletir em todo o processo e não somente neste fato. E que os questionamentos anteriores demonstram o quanto é complexo o processo de construção da aprendizagem e por essa razão, muitas vezes acomodamos nossas práticas escolares nos modelos já vivenciados na formação do professor e nos interesses da classe burguesa e continua-se a repetir modelos tradicionais tal qual perpassamos na nossa formação.

3 CONCLUSÕES

Por mais que tem muitos estudos e pesquisas orientando para o sucesso do ensino e aprendizagem nos levando ao entendimento da complexidade da educação. O que tem-se presenciado é uma educação com formas muito tradicionais.

Todos esses mecanismos tradicionais, mesmo sendo considerados superados para a contemporaneidade não encontram suportes teóricos adequados capazes de transformar o momento da prova em também um momento de aprendizagem e não mais de prestação de contas.

Com isso conclui este estudo, provocando para um repensar da educação e transformá-la em um ambiente de formação humana, preparando o nosso aluno para fazer as leituras do mundo, saber ser, estar e conviver e não formar somente mão de obra e disponibilizá-lo para o sistema capitalista.

REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem**: a dinâmica não linear do conhecimento. – 1. Ed. – 3. Reimpr.- São Paulo: Atlas, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar**: respeitar primeiro, depois ensinar. 4ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições/** 19.ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudos, não um acerto de contas.** 6ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MORIN, Edgar, 1921- **Os sete saberes necessários à educação do futuro;** tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF : UNESCO, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas.** Trad. Patricia Clittoni Ramos. – Porto Alegre: Artemid. 1999.

REGULAÇÃO EDUCACIONAL POR RESULTADOS: APROXIMAÇÕES AO OBJETO EM DOCUMENTOS DO BANCO MUNDIAL

Aline Bettiolo dos Santos
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
a.bettiolo.santos@unoesc.edu.br
Elton Luiz Nardi
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
elton.nardi@unoesc.edu.br
Financiamento: Capes¹

Resumo: O trabalho tem por objetivo abordar elementos que informam o modelo de regulação educacional por resultados, presentes em documentos do Banco Mundial, situando-os nos planos da aparência e da essência. Fundamentado na perspectiva do materialismo histórico e tendo por procedimento metodológico análise documental, situa a regulação por resultados como objeto de uma agenda em evolução. Destaca que sob o aparente apelo social de uma concepção de qualidade, sobressai a aquisição de *habitus* econômico e enfatizadas práticas educacionais produtivistas.

Palavras-chave: Regulação por resultados. Qualidade. Organismos internacionais. Política educacional.

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS

Dentre as implicações resultantes da queda da taxa de lucro ocorrida no final dos anos 1970, destacamos os novos traços assumidos, em escala mundial, no cenário deslindado a partir dos anos de 1980, pelo Estado, a economia, as políticas, a sociedade e a educação. Nesse sentido, situamos a reestruturação do setor produtivo e do Estado pela via de reformas como estratégia de uma classe específica que depende de uma revolução contínua dos instrumentos de produção, não só para garantir a sua existência, mas também salvaguardar o capitalismo, o que nos remete às ponderações de Marx e Engels (2017) sobre a burguesia.

A saída para assegurar o lucro no referido período contou com ideias neoliberais para viabilizar, nas palavras de Anderson (2010), a chamada *extended order* – ordem estendida do mercado –, ordem essa ancorada no pressuposto de que o neoliberalismo constitui uma “[...] reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar [...]” (ANDERSON, 2010, p. 9).

Com a reestruturação do Estado à luz de princípios neoliberais, sobressaem modelos de regulação pós-burocráticos que, de acordo com Barroso (2005), organizam-se segundo lógicas do Estado avaliador e do quase-mercado. Como expressões desse modelo, o autor relaciona as seguintes características: maior autonomia das escolas; equilíbrio entre centralização e descentralização; acréscimo da avaliação externa; promoção da livre escolha da escola; diversificação da oferta

¹ Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

escolar (BARROSO, 2005). Sem aprofundar reflexões sobre o modelo burocrático-profissional – alinhado a um perfil de Estado interventor/provedor – e o pós-burocrático, que se relaciona com o Estado avaliador, sublinhamos que, para além de o Estado regular a educação, e aqui entendemos regulação como o ato de coordenar, controlar e exercer influência no campo educativo (BARROSO, 2003), tem sido determinante a atuação dos organismos internacionais no impulsionamento do modo de regulação educacional por resultados. Como se sabe, esses organismos propagam sua visão de mundo por meio dos documentos sobre o setor, a fim de corroborar a agenda do capital, aliando a ela as políticas educacionais.

Consoante essas notas introdutórias, o objetivo do presente trabalho é abordar elementos que informam o modelo de regulação educacional por resultados, presentes em documentos do Banco Mundial (BM), situando-os nos planos da aparência e da essência. Consideramos que para os organismos internacionais, como é o caso do BM, o objeto da regulação faz parte de uma agenda em evolução, de modo a estreitar continuamente os laços entre o campo educativo e o econômico, tornado o primeiro um setor estratégico para os interesses capitalistas. De uma perspectiva teórico-metodológica embasada no materialismo histórico, nossos procedimentos metodológicos compreenderam a análise documental da parte introdutória de três relatórios do BM – *Education Sector Strategy: World Bank Human Development Network*, de 1999; *Education Sector Strategy Update (ESSU)*, de 2005; e *World Development Report*, de 2018. Esse corpus documental, além de ser referência empírica do presente estudo, também o é de uma pesquisa maior que vem sendo desenvolvida em rede, à qual se vincula o presente trabalho.

2 ELEMENTOS DE REGULAÇÃO POR RESULTADOS EM DOCUMENTOS DO BM: ENTRE APARÊNCIA E ESSÊNCIA

A fim de compor algumas notas sobre regulação por resultados, nosso exercício analítico parte do real, da dimensão que revela e oculta o objeto, com vistas a alcançar traços que não se apresentam no primeiro contato. Esses traços constituem, portanto, uma segunda dimensão, da qual é possível se aproximar mediante a realização do movimento que Kosik (1986) designa *détour*. O “desvio” se refere ao ponto de partida da pesquisa, que mesmo se dando a partir do real, constitui um todo caótico. Ele vai do real à consciência e é expressão do movimento intelectual do pesquisador, parte da aparência com vistas à essência. Na direção de uma análise que envolva ambas as dimensões, o Quadro 1 constitui um exercício de síntese que reúne elementos da aparência e da essência dos documentos analisados.

Quadro 1 – Síntese de elementos captados no exame da parte introdutória da empiria

	Education Sector Strategy: World Bank Human Development Network (1999)	Education Sector Strategy Update ESSU (2005)	World Development Report WDR (2018)
Aparência	Educação de qualidade para todos	Orientação por resultados	Aprendizagem para todos
	Trabalho em conjunto	Ações coletivas	Alinhamento de atores
	Capacidade institucional	Construção de capacidade	Capacidade de gestão
Essência	Uma concepção de qualidade traduzida em números	<i>Habitus</i> econômico	Concorrência generalizada

Fonte: Elaboração dos autores, com base nos documentos do Banco Mundial (WORLD BANK, 1999; 2005; 2018).

No *Relatório...* (WORLD BANK, 1999), a educação de qualidade para todos é considerada o desafio mais difícil a se enfrentar, em razão da qual é esperado o desenvolvimento de competências básicas, compreendidas a alfabetização, cálculos, raciocínio e competências sociais, como a de trabalhar em equipe. Embora afirmando a importância da educação enquanto direito, o que tende a ganhar ênfase é a educação como elemento basilar para a agenda do desenvolvimento e, como é reiterado no texto, para combater a pobreza e melhorar a qualidade de vida. O estreito vínculo entre o campo educacional e o econômico também é percebido nos relatórios seguintes, isto é, no ESSU (2005) e no WDR (2018).

Para o BM, as preocupações anunciadas no *Relatório...* (1999) continuam válidas no texto de 2005. A atualização é no sentido de ampliar os objetivos, tendo em vista “maximizar o impacto da educação no crescimento econômico e na redução da pobreza” (WORLD BANK, 2005, p. 1). Nessa direção, três temas são enfatizados no texto: integrar a educação em uma perspectiva nacional; ampliar a agenda estratégica por uma abordagem setorial; tornar-se mais orientado por resultados.

Já no terceiro documento, para alcançar “aprendizagem para todos”, o organismo lança mão de três estratégias: avaliar a aprendizagem para fazer disso um objetivo sério; agir sobre a evidência para fazer as escolas funcionarem para a aprendizagem; e alinhar atores para fazer o sistema todo funcionar para a aprendizagem. A partir de alguns elementos captados no WDR (2018), consideramos que a ênfase na aprendizagem e na reforma do sistema educativo como justificativa para se alcançar a aprendizagem está ancorada na capacidade de reorientar. Ou seja, intervir em elementos do campo educacional, como é o caso da formação de professores, currículo escolar, sistema de avaliação e ensino, a fim de garantir *learning outcomes*.

Pela incursão nesses documentos, destacamos que a ênfase nos resultados vai ao nível da aprendizagem. Focar em resultados, mais precisamente no atingimento de maiores índices nas avaliações, se articula a uma concepção de qualidade indicativa de que a educação deve estreitar os

vínculos com as demandas econômicas, submetendo-se a elas. Nos relatórios examinados, a ideia de *quality education* possui, na aparência, um apelo social, ao passo que, em essência, essa qualidade cumpre traduzir quantitativamente a educação e a aprendizagem. De outra perspectiva, anotamos algumas considerações de Saviani (2011), quando assinala que os atuais parâmetros oficiais de avaliação para aferir a qualidade são relativos e discutíveis. Para ele,

[...] a escola é qualitativamente satisfatória quando permite o domínio desses conhecimentos [domínio da língua, dos cálculos matemáticos, das ciências da natureza e das ciências sociais], e é mais desenvolvida quando permite melhor o domínio desses conhecimentos, e não é tão desenvolvida quando fica na média e permite isso apenas em graus intermediários ou reduzidos. A precondição para se atingir níveis melhores de qualidade de ensino é a preparação dos professores. Desconfio de cursos que estabelecem metas específicas que podem ser definidas mês a mês, semestre a semestre ou ano a ano, porque os jovens não vão adquirir uma formação consistente por esse procedimento. É preciso fazer com que vivenciem um ambiente de rico, intenso e exigente estímulo intelectual (SAVIANI, 2011, p. 1).

Nesse sentido, ressaltamos que a ideia de qualidade educacional anunciada nos documentos examinados tende a se distanciar da preocupação com elementos que caracterizam a escola de qualidade referida por Saviani (2011), como a formação docente, as condições de trabalho dos professores e o contexto social dos alunos. Importa mais “trabalhar em conjunto”, realizar “ações coletivas” e “alinhar atores” para que sejam garantidos resultados desejáveis às demandas do capital e aos interesses de uma classe, ao invés de priorizar os processos que envolvem o acesso e à apropriação, pela classe trabalhadora, dos conhecimentos universalmente acumulados e, por essa via, a uma formação consistente.

Resta dizer que essa extensão da lógica dos resultados para a educação segue na esteira da construção de capital humano, justamente enquanto parte do processo de aquisição de um *habitus* econômico. Embora Saviani (2015) refira-se ao *habitus*² para abordar o processo de aprendizagem, valemo-nos desse termo para compor a ideia de que a transferência dos princípios da empresa para a educação implica que eles sejam incorporados na formação. A nosso ver, os documentos analisados são mostras dessa pretensão.

No contexto dessa transferência de princípios, entendemos que a reestruturação do papel do Estado no fim dos anos 1970 e anos 1980, em virtude da ascensão neoliberal, repercutiu indelevelmente na gestão da educação e da escola, de maneira a reforçar a assimilação do imperativo de eficiência. Assim, os elementos aparentes de “capacidade institucional”, “construção de capacidade” e “capacidade de gestão” convergem, a nosso ver, para uma “concorrência generalizada”, ideia identificada como essência nos documentos. Essa ideia é característica significativa do neoliberalismo e, consoante Dardot e Laval (2016), a concorrência exacerbada foi apresentada à população como uma necessidade vital. Por isso, se os elementos aparentes não

² Segundo Saviani (2015, p. 291), “[...] só se aprende, de fato, quando se adquire um *habitus*, isto é, uma disposição permanente [...]. E isso exige tempo e esforços por vezes ingentes”.

coincidem com os da essência, juntos eles nos possibilitam a leitura de que o objeto regulação por resultados evolui ao longo do tempo no próprio *modus operandi* do BM, corroborando um projeto de educação para o capital.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No sentido de realizar um estudo cujo movimento vai do real à consciência, tivemos por objetivo abordar elementos que informam o modelo de regulação educacional por resultados, presentes em documentos do BM, situando-os nos planos da aparência e da essência. O exame dos documentos selecionados consistiu em exercício de aproximação do objeto investigado. Assim, na linha do que Kosik (1986) assinala sobre o *détour*, compreendemos que “o desvio” é aspecto basilar para a captura de determinações da temática da regulação.

Conforme buscamos destacar, a regulação por resultados se pauta em princípios neoliberais, como eficiência e concorrência generalizada, estando vinculada às repercussões da reestruturação do setor produtivo ocorrida nas décadas de 1970 e 1980 em nível mundial, marcadamente iniciada por países de capitalismo em estágio avançado. Consideramos que esse objeto faz parte de uma agenda dos organismos internacionais, como é o caso do BM, pretendida sua constituição como modelo de regulação que, passando de referências burocrático-profissionais para pós-burocráticas, intensifica a relação entre o campo educativo e o econômico; bem como entre a ordem estendida do mercado e uma concepção de qualidade que, de maneira progressiva, tende a se distanciar da ideia de escola como lugar de difusão, produção e apropriação do conhecimento. A par do apelo social que a concepção de qualidade aparenta nos documentos, prepondera a aquisição de um *habitus* econômico, derivando desse *habitus* a ênfase em práticas educacionais produtivistas, tendo o pragmatismo e auto-interesse como referências à dimensão das relações entre os indivíduos.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010. p. 9-23.

BARROSO, J. Regulação e desregulação nas políticas públicas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In: BARROSO, J. (Org.). **A escola pública: regulação, desregulação, privatização**. Porto: Edições ASA, 2003. p. 19-48.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial/Out. 2005.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. Porto Alegre: L&PM, 2017.

SAVIANI, D. Motor do desenvolvimento (entrevista). **Educação**, São Paulo. 2011. Disponível em: <https://www.revistaeducacao.com.br/motor-do-desenvolvimento/>. Acesso em: 14 ago. 2018.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

WORLD BANK. **Education Sector Strategy**: World Bank Human Development Network. Washington, DC, 1999.

WORLD BANK. **Education Sector Strategy Update**. Achieving education for all, broadening our perspective, maximizing our effectiveness. Washington, DC, 2005.

WORLD BANK. **World Development Report**. Learning to realize education's promise. Washington, DC, 2018.

DESIGUALDADES SOCIAIS E REGIONAIS NO BRASIL: DESAFIOS PARA O COMPORTAMENTO AMBIENTAL E PARA A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Eloisa de Souza Santos
SEDUC-AM/SEMED Manaus
isa.santos@gmx.co.uk

Elina Renilde de Oliveira Ribeiro
UNISINOS
elinalameira@hotmail.com
Financiamento: Sem financiamento

Resumo: Este texto é uma breve reflexão a partir de aportes teóricos que apontam o Brasil como um país cumulativamente desigual social e regionalmente. É possível inferir que os problemas ambientais e a baixa qualidade na educação não podem ser sanados desconsiderando políticas públicas governamentais que, ao menos, reduzam os espaços de desigualdade. Há uma correlação entre regiões pobres de alta precariedade e o baixo índice de qualidade na educação. A metodologia utilizada se fundamenta em revisão de literatura.

Palavras-chave: Desigualdades sociais. Questões ambientais. Qualidade educacional

1 INTRODUÇÃO

A educação como direito de todos e dever do Estado (Art. 205 – C.F. 01988) é constitucionalmente assegurada aos cidadãos brasileiros que também têm o “direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (Art. 225 - C.F. 1988).

Estes pressupostos constitucionais se configuram como ponto de partida para o bem-estar do cidadão individualmente e da sociedade civil no geral. O passo seguinte seria estender para os demais seres que compõem o ambiente, sobretudo aos sencientes, qualidade semelhante para que os ecossistemas em equilíbrio proporcionem uma boa vida a todos os seres bióticos.

Ocorre que nem todos os seres humanos têm acesso aos meios mínimos necessários para a sua subsistência, por isso, neste trabalho serão expostos dados que apontam como o dever do Estado não chegou às regiões mais periféricas do Brasil, potencializando as desigualdades e mantendo para aquém das perspectivas constitucionais a qualidade de vida dos seres vivos, resultado em um ambiente não equilibrado ecologicamente.

As discussões se basearam em aportes teóricos e cotejos de traduções fundamentados na metodologia de pesquisa bibliográfica.

2 DESIGUALDADES SOCIAIS E REGIONAIS NO BRASIL

A identificação de limite é necessária para a sua eventual superação. Considerando tal premissa, discutimos os dados que Marques (2015) apresentou a partir de uma análise do acesso da população brasileira aos serviços essenciais como fornecimento de energia elétrica, abastecimento de água, esgotamento sanitário, banheiros e coleta de lixo fundamentado no censo/IBGE 2010 e constatou que as políticas públicas dos últimos 50 anos, a contar de 1960 (neste ano a população brasileira era de 31,1 milhões de habitantes), não atenderam a todos os brasileiros de modo igualitário, ao contrário, os mais pobres das metrópoles periféricas foram servidos em proporções baixas e atendidos em último lugar.

Marques (2015) também aponta que as metrópoles brasileiras apresentam proporções elevadas de precariedade habitacional, com redução do encortiçamento, adensamento excessivo e ausência de banheiros em parte das regiões periféricas. O maior gargalo apresentado continua sendo o esgotamento sanitário cuja cobertura é baixa e com muitos desafios. A pesquisa aponta que no grupo composto pelos brasileiros mais pobres, apenas 31,6% têm acesso ao esgotamento sanitário, enquanto os mais ricos estão no nível de 91,9%.

O grupo composto pelos brasileiros mais pobres se concentram nas regiões Norte e Nordeste do país, regiões onde as políticas públicas demoram a chegar e quando chegam não se mostraram tão eficientes. Um exemplo deste dado se reflete nas políticas de moradias do período da década de 1980 do século passado onde as políticas de financiamento habitacionais atenderam prioritariamente àqueles que tinham condições de cumprir com o financiamento de casas ou apartamentos subsidiados pelo governo federal.

Esta redução de acesso dos mais pobres à política de habitação resultou no aumento de moradias ditas subnormais que, no ano de 2007, em pesquisa desenvolvida para o Ministério das Cidades, o Centro de Estudos das Metrópoles (CEM – FFLCH/USP) indicou 13% de moradias em precariedade em locais ditos ilegais e/ou irregulares. A presença do governo federal induzindo políticas que favoreçam aos não privilegiados propiciou redução de desigualdades, por exemplo, no fornecimento de energia elétrica, cujo serviço está virtualmente universalizado no ano 2010. Por outro lado, serviços como abastecimento de água, de responsabilidade dos estados, mesmo na região com a maior bacia hidrográfica do mundo, apresentam cobertura de apenas 75,7%, representando $\frac{1}{4}$ da população dos mais pobres preteridos desse direito fundamental.

Como promover educação de qualidade e estímulo ao comportamento ambiental, preservação e conservação de áreas verdes se direitos mínimos são negados aos mais pobres de locais periféricos que estão, em sua maioria, localizados na região de maior diversidade biológica do mundo?

3 COMPORTAMENTO AMBIENTAL E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Boto (2005) afirma que os postulados de liberdade e igualdade propostos na Declaração Universal dos Direitos Humanos “supunham o universalismo da condição do indivíduo humano como agente de direitos” (p.778) e, em tese, são garantias, mas nem sempre se concretizam ou “são extremamente limitados em relação à sua eficácia, na medida em que são (na melhor das hipóteses) propostas de um futuro legislador” (Bobbio, 1992, p. 29). De fato, a Constituição Federal garante aos cidadãos direitos que promovam igualdade no acesso aos bens públicos, mas que na prática não estão sendo concretizados de modo equivalente nas diversas regiões brasileiras, sobretudo nas mais periféricas.

Tal desigualdade social impacta em problemas ambientais, visto que, em última instância, problemas ambientais também são problemas sociais. A falta de moradia nas grandes metrópoles gera o fenômeno das ocupações irregulares. Ocorre que os fragmentos florestais urbanos nas cidades acabam sendo recurso para a solução desse problema, gerando desmatamento, erosão dos solos de encostas, destruição de habitats naturais de animais e de vegetação nativa, bem como de fontes de água, dentre outras mazelas ambientais. Assim, a destruição dos fragmentos florestais para moradias, por exemplo, acaba por promover o desequilíbrio ecossistêmico como a desregulação das chuvas, interferência na temperatura local, zonas de calor, etc. É um fenômeno cíclico. Os problemas sociais geram problemas ambientais que impactam na qualidade de vida dos cidadãos.

Como implantar políticas educacionais que visam à identificação de deficiências no processo de aprendizagem desconsiderando questões sociais estruturais? Como a comunidade escolar é fruto de uma sociedade e reflete as suas problemáticas, a busca por resolver deficiências internas da escola manifestas através dos índices das avaliações de larga escala como a Prova Brasil, ENEM, PISA não se mostra eficiente sem que, políticas governamentais induzam a igualdade social e regional que, inexoravelmente, repercutirão nas boas práticas para com o meio ambiente.

Estimular o respeito ao meio ambiente - água, solo, fauna e flora - implica em considerar o respeito para com os direitos humanos que também compõem o espaço ambiental. Uma criança que mora ao lado de um lixão a céu aberto e frequenta o espaço inóspito com regularidade pode ter dificuldade de se reconhecer como um ser de direitos, pois na realidade não os alcança. Sendo assim, considerar os seres não vivos como seres de direitos é um tanto quanto longe de sua realidade.

No entanto, “a justiça ambiental deve ter como fundamento a ética ambiental, de modo a garantir a justa distribuição dos bens naturais ambientais a todos os seres vivos, inclusive os irracionais (ALMEIDA & GURGEL, 2018). Oportunizar o respeito e o comportamento ambiental para com os seres extra-humanos (JONAS, 2006) pressupõe estímulo a igualdade social para que os humanos, dentro da hierarquia de valores, como aquele que detém a capacidade de emitir juízo de valor, possa atribuir aos demais seres o valor intrínseco.

4 CONCLUSÕES

Os países periféricos já sofrem com atitudes provenientes dos países desenvolvidos, já que está comprovado que países que menos emitem CO₂ são os que mais sofrem com as mudanças climáticas, dentre outras mazelas ambientais. Contudo, além do problema exógeno, problemas internos, como a desigualdade social, impactam na qualidade da educação e numa relação de reciprocidade entre pessoa-ambiente, visto que, estudante com baixa qualidade de vida não consegue ter um nível de aprendizagem adequado para o seu desenvolvimento pessoal. Além disso, as desigualdades sociais também impactam na falta de estímulo para práticas pró-ambiente. Portanto, políticas públicas pontuais que estimulam a alavancagem dos índices educacionais de dentro da escola, desconsiderando questões externas, podem se mostrar ineficientes, mesmo com os avanços, como indicam as posições que são ocupadas pelo Brasil no ranking internacional da OCDE (MEC, 2019).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Victor Hugo; GURGEL, Fernanda Fernandes. Justiça ambiental. In.: **Psicologia Ambiental: conceitos para a leitura da relação pessoa-ambiente**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2018.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOTO, Carlota. A Educação Escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. In.: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 777-798, Especial - Out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 06 de set.2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 06 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório internacional aponta avanços na educação brasileira**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/32221-relatorio-internacional-aponta-avancos-na-educacao-brasileira>> Acesso em 07 de set.2019.

JONAS, Hans. **O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica**. Trad. Marijane Lisboa. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

MARQUES, Eduardo. Condições habitacionais e urbanas no Brasil. In.: ARRETICHE, Marta (org.) **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: Editora UNESP; CEM. 2015.

MENINAS EM SITUAÇÃO DE RISCO SOCIAL E SUA RELAÇÃO COM A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Simone Zanatta Guerra
Universidade de Passo Fundo (UPF)
121094@upf.br

Financiamento: Sem financiamento

Resumo: Nesta escrita trago alguns elementos da relação entre adolescentes do sexo feminino em situação de risco social e a escola, problematizando os discursos da política pública sobre tais adolescentes e suas famílias, sob a perspectiva de “polícia das famílias” (Jacques Donzelot). Para tanto, analisei três prontuários de famílias que atendem tal especificidade. Os resultados da pesquisa demonstram algumas das formas de violência simbólica e do controle dos sujeitos exercidos pelo Estado.

Palavras-chave: Adolescência. Risco Social. Políticas Públicas. Educação.

1 INTRODUÇÃO

O conceito de situação de risco social se refere à ocorrência de eventos que violam direitos, a saber: violência intrafamiliar física e psicológica, abandono, negligência, abuso e exploração sexual, situação de rua, ato infracional, trabalho infantil, afastamento do convívio familiar e comunitário, dentre outros (BRASIL, 2004).

Partindo de tal pressuposto, realizei uma pesquisa na qual analisei três prontuários de famílias atendidas pela política social pública de assistência social em um município de pequeno porte I, entre as quais estão quatro adolescentes do sexo feminino cujas histórias se cruzam com situações de violências estruturais e sociais. Estes documentos demonstram as trajetórias dos sujeitos, seus itinerários pelas políticas públicas, o acesso e/ou restrição de acesso a direitos sociais, as relações familiares e comunitárias, dentre outros aspectos. Busquei analisar estes registros através das narrativas das políticas públicas como “polícia das famílias”, na concepção trazida por Jacques Donzelot (1986). Este conceito se articula com o de “biopolítica”, formulado por Michel Foucault, no referente a

[...] proliferação das tecnologias políticas que irão investir sobre o corpo, a saúde, as formas de se alimentar e de morar, as condições de vida, o espaço completo de existência [...]. Técnicas que, no seu ponto de partida [de Foucault], encontram seu pólo de unificação naquilo que então se chamava polícia: não no sentido restritivamente repressivo que lhe atribuímos atualmente, mas segundo uma acepção mais ampla englobando todos os métodos de desenvolvimento da qualidade da população e da potência da nação (DONZELOT, 1986, p. 12).

Neste sentido, segundo Donzelot, o conceito de polícia das famílias parte do papel assumido pelo Estado no controle das famílias, especialmente as pobres e tidas como “inestruturadas”, com vistas a seu enquadramento no que é considerado adequado e funcional, sob a premissa de proteção. Este papel é desenvolvido através das políticas públicas, de seus e suas operadores(as), de normatizações e de legislações que regulam o comportamento humano e social.

Assim, analisei os prontuários sob a perspectiva de um “espelho distorcido”, a partir da visão de um terceiro inserido em um contexto de enquadramento da população usuária dos serviços públicos, num sentido funcionalista do que se espera dos sujeitos e das famílias. Ainda, ressalta-se que para a realização desta escrita retirei dos resultados da pesquisa os elementos que trazem para discussão a política de educação e sua relação com as adolescentes em situação de risco social.

2 NO MEIO DO CAMINHO (NÃO) TINHA UMA ESCOLA

Partindo na metodologia supracitada, acompanhei alguns dos processos de vida de quatro adolescentes, as quais chamo nesta escrita de Girassol, Iris, Rosa e Violeta (estas duas últimas, irmãs).

Enquanto analisava os prontuários de suas famílias, a relação das adolescentes com a instituição escolar foi ficando evidente: não era uma relação de presença, mas sim de ausências. Faltas. Negativas. As quatro adolescentes evadiram da escola. Trago alguns relatos expostos nos prontuários, sendo estes escritos por profissionais da rede de atendimento a estas famílias.

*“A menina Girassol até meados do primeiro semestre [de 2015] estava mais tranquila. Já havia episódios de sair de casa a noite. No segundo semestre a situação da adolescente se complicou, não frequentando a escola assiduamente, saindo a noite com conhecidos (adolescentes) e frequentando locais conforme informações (denúncias) com venda de drogas e prostituição [...]. Houveram orientações [de diversos equipamentos públicos e do terceiro setor] mas a situação continuou se agravando [...]”.*¹

Seguindo-as as faltas, cada vez mais comuns, no ano de 2016 Girassol evadiu da escola, que encaminhou ao Conselho Tutelar sua Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente (FICAI) – sistema instituído no estado do Rio Grande do Sul que visa possibilitar o controle da infrequência e evasão escolar por crianças e adolescentes. Até a realização da coleta de dados da pesquisa, Girassol permanecia sem frequentar a escola e esta infrequência à instituição escolar passou a ser compartilhada pelo seu companheiro, também adolescente.

Iris também teve duas FICAIs encaminhadas ao Conselho Tutelar e posteriormente à política de assistência social – uma no ano de 2016, quando tinha 12 anos, e uma no ano de 2017, quando tinha 13 anos. Sua infrequência a escola fez com que o benefício do Programa Bolsa Família, do qual sua família era beneficiária, fosse suspenso, pois o direito a renda foi condicionado a algo que a família não estava em condições de garantir naquele momento. Isso porquê a família vivia em

¹ Os trechos em itálico e entre aspas foram retirados integralmente dos prontuários analisados.

situação de extrema vulnerabilidade e risco social, sendo que a adolescente estava em uso abusivo de substâncias psicoativas (“crack”), e permanecia pouquíssimo tempo na moradia da família, onde residia sua mãe solo e gestante.

Na família das irmãs Rosa e Violeta, a história também se repetiu. O primeiro registro de FICAI na família é de uma irmã das adolescentes que, no ano de 2013, então com 16 anos, estava infrequente na escola. Diante disso, chegou ao serviço da política de assistência social este documento, onde a escola referia que o motivo de suas faltas era “*falta de vontade*”. Mas no Plano Individual de Atendimento construído por um técnico do serviço, em resposta a solicitação do Ministério Público, constatou-se que seu companheiro, à época, “*não deixava ela ir para a escola*”.

Com Rosa e Violeta a situação não foi diferente da irmã: em abril de 2017 elas teriam começado a ir ao CAPS – Centro de Atenção Psicossocial diante de, também, uso de substâncias psicoativas. Estavam evadidas da escola. Conforme a mãe, elas “*pararam de ir na escola porque a diretora da escola disse que as mesmas não podem voltar às aulas até que se internem*”. A mãe relatou ainda que o Conselho Tutelar estaria buscando esta internação. O técnico do serviço, então, registrou no prontuário que contactou a escola, sendo que a diretora

“[...] informou que as adolescentes foram orientadas sim a ficarem em casa, pois estão pondo em risco os demais alunos da escola. Que Rosa usa drogas na escola e agrediu outra aluna (‘pegou no pescoço’). Que elas já experimentaram crack”.

Ressalto que nas FICAIs de Rosa e Violeta o motivo da infrequência escolar, apontado pela escola, era a “*resistência do aluno*”, mesmo diante do contexto social de extrema vulnerabilidade e risco social em que as adolescentes estavam inseridas.

Será resistência e/ou falta de vontade das adolescentes? Será o encaminhamento da FICAI suficiente na busca pela garantia da frequência escolar? E será que esta presença física, por si só, basta? Ou temos, ao invés disso, que pensar em estratégias diversas para garantir o direito a educação? E de que educação estamos falando? A que escola nos referimos?

Sobre tal questão, ressalta-se que

Até meados do século XX [...] supunha-se que por meio da escola pública e gratuita seria resolvido o problema do acesso à educação e, assim, garantida, em princípio, a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos. Os indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino, em condições iguais [...]. A escola seria, nessa perspectiva, uma instituição neutra, que difundiria um conhecimento racional e objetivo e que selecionaria seus alunos com base em critérios racionais. (Nogueira; Nogueira, 2002, p. 16)

Nos anos 1960, considerando o movimento de contestação social desta percepção sobre a escola, Pierre Bourdieu propõe um outro olhar a tal instituição, sendo que “a educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm

e se legitimam os privilégios sociais” (Idem, p. 17). Isso porquê, segundo o sociólogo, “os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que trazem, em larga medida incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar” (Ibidem). Daí, a relação com as meninas que provém de situações de risco social, pois estas levariam consigo uma bagagem que as colocariam em condições pouco favoráveis diante das exigências escolares, tendo em vista que a escola, longe de ser neutra, representaria e cobraría dos alunos valores, ações, gostos e posturas dos grupos dominantes (Idem).

A pesquisadora Lorena Freitas compartilha tal perspectiva e busca pensar esta questão a partir do viés da “*má-fé da instituição escolar*” (2016, p. 340), referindo que “a crueldade da má-fé institucional está em garantir a permanência da *ralé* na escola, sem isso significar, contudo, sua inclusão efetiva no mundo escolar, pois sua condição social e a própria instituição impedem a construção de uma relação afetiva positiva com o conhecimento” (Idem, p. 348). Fazendo uma análise da inserção de um jovem, o Juninho, na escola, Freitas continua:

Não obstante, uma vez que a miséria se impõe como uma necessidade tão absoluta, a ponto de não deixá-lo vislumbrar nenhuma saída razoável, Juninho, assim como a maioria da *ralé*, mesmo sofrendo as consequências de viver sob condições de vida as mais desumanas possíveis – em meio à miséria material, à ameaça permanente da violência física e ao não reconhecimento social –, tende a viver seu sofrimento como sendo coisa habitual, componente inevitável de sua existência (Idem, p. 350).

Desta forma, o grande feito da má-fé institucional foi mostrar, para a “*ralé*”, “o caminho por excelência do sucesso pessoal e do reconhecimento social em uma sociedade capitalista competitiva como a nossa, o conhecimento, apenas para fazê-los descobrir que as portas desse caminho estão irremediavelmente fechadas para eles” (Idem, p. 350-351). E, diria mais, fazê-los acreditar que este fracasso é individual, e não vinculado a um processo desigual de construção da sociedade.

Estes aspectos trazidos pelos sociólogos Pierre Bourdieu e Lorena Freitas se constituem em um dos pontos de partida possíveis para avaliar o modo como a instituição escolar tem estabelecido relações com os estudantes, especialmente os da “*ralé*”, e como não podemos simplificar estas relações em termos como “*resistência do aluno*” e “*falta de vontade*”.

3 CONCLUSÕES

No desenvolvimento da pesquisa que deu origem a esta escrita ganhou visibilidade a forma com que as adolescentes em situação de risco social e suas famílias se tornam mira do Estado, através de políticas sociais públicas, no controle sobre seus desejos e suas vidas. Isso nos leva a refletir sobre o papel assumido pelas políticas públicas, dentre elas a de educação, na manutenção e na reprodução de um sistema social desigual.

Apesar disso, e justamente por reconhecer este papel hoje incumbido às políticas públicas, é que se torna preciso dialogar, tecer outras redes possíveis e construir coletivamente novas intervenções.

Neste sentido, gostaria de ressaltar aqui a importância do olhar para as diferenças culturais e sociais, de modo à valorizar a potência de cada vida, ao invés de policiar e controlar os comportamentos humanos, especialmente quando se refere aos da “ralé”. E tão importante quanto, é a necessidade de pensar coletivamente em estratégias de desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos, ao invés de reduzi-los às suas faltas – que, na verdade, não são “suas”, pois são frutos do modo como a sociedade se organiza e promove a manutenção da desigualdade social entre seus membros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social**. 2004.

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

FREITAS, Lorena. A instituição do fracasso: a educação da ralé. In: SOUZA, Jessé (Org.). **A ralé brasileira: quem é e como vive**. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2016.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. In: **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abril, 2002.

A CENTRALIDADE DO MOVIMENTO FEMINISTA: A MULHER PROTAGONIZANDO NA LUTA PELO SEU “LUGAR” NA SOCIEDADE

Daniele Vanessa Klosinski
Universidade de Passo Fundo - UPF
daninessa_604@hotmail.com

Financiamento: PPGEduc - UPF

Resumo: O estudo apresenta lutas e tensões vividas pelo movimento feminista brasileiro ao longo dos anos, conquistas e disputas tecidas pelas mulheres em diferentes contextos sociais, compreendendo a importância de políticas públicas que afirmem o lugar da mulher na sociedade, ao passo da educação constituir-se como o principal caminho para seu avanço. A metodologia usada é a pesquisa bibliográfica. Aponta-se a partir dessa reflexão, a aceitação por parte das mulheres, pelo mínimo de seus direitos, numa posição de acordar uma “inclusão em desvantagem”.

Palavras-chave: Feminismo. Políticas Afirmativas. Mulheres. Sociedade.

1 INTRODUÇÃO

Dentre muitos avanços e conquistas das mulheres na sociedade brasileira ao longo dos anos, seja no mercado de trabalho, na vida acadêmica ou política, até mesmo na constituição dos lares familiares, nota-se o empoderamento feminino na liberdade de opções e escolhas que melhor se adaptam ao contexto individual de cada mulher, porém ainda vemos, uma onda de extremismos no que se refere às mulheres e sua ocupação nos diferentes espaços da sociedade, especialmente quando estes são espaços de prestígio social.

Para compreender esse processo, o presente trabalho objetiva apresentar as lutas e tensões vividas pelo movimento feminista brasileiro ao longo dos anos, as conquistas e disputas tecidas pelas mulheres em diferentes contextos sociais, compreendendo a importância de políticas públicas que afirmem o lugar da mulher na sociedade, ao passo da educação constituir-se como o principal caminho para seu avanço. Para tanto utilizou-se de estudos referentes ao tema, utilizando-se de livros e artigos que pudessem situar o papel da mulher na história brasileira, constituindo-se em uma pesquisa de cunho bibliográfico.

Há que se perceber que a mulher já tem conquistado muitos espaços em diferentes áreas da sociedade, além de direitos específicos e garantias de políticas públicas que movimentam gestores e dirigentes de diferentes segmentos. O que nos leva a exaltação daquilo que até então tem se obtido por meio de diferentes lutas, porém não deve-se crer que legislações e políticas dão conta de garantir a justiça e igualdade das mulheres.

2 FEMINISMO: CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIAL

2.1 ENTRELACANDO CONCEITOS HISTÓRICOS DO MOVIMENTO FEMINISTA BRASILEIRO

Historicamente o movimento feminista caracteriza-se pelas disputas, manifestações de diferentes naturezas, objetivos e pretensões distintas. Suas manifestações davam-se em diferentes contextos, desde reuniões reclusas e privadas nas casas de líderes até movimentos que atingiam um contingente de três mil participantes (PINTO, 2003), o que acabava gerando entendimentos diversos sobre esses processos que ocorriam, diferentes pontos de vistas e tendências ao longo dos anos nos movimentos feministas brasileiros.

Em meados dos séculos XIX e XX surgem as primeiras disputas pelos direitos das mulheres para além dos cuidados do lar, os quais giravam em torno da garantia ao voto, esse movimento inicia-se na Europa, expandindo-se até os Estados Unidos, assim caracterizando o primeiro movimento feminista organizando do mundo. No Brasil esses movimentos em favor do direito ao voto pela mulher ocorrem no início do século XX, ocorrendo muitas vezes, ligado a uma figura ou personalidade feminina de destaque a partir de seus conhecimentos intelectuais ou de lideranças.

A década de 1960 foi o período propício para o surgimento de movimentos libertários na Europa e Estados Unidos, momento onde lançam a pílula anticoncepcional, surgem movimentos *hippie* apresentando uma nova forma de vida, a revolução musical com os Beatles e Rolling Stones, surgem movimentos que discutem e pautam sobre as questões de poder entre homens e mulheres, lutando por uma nova relação entre ambos, para além de direitos à educação, ao trabalho e à vida pública, e que tenham liberdade sobre suas escolhas e autonomia sobre seus corpos. Entretanto, no Brasil, neste mesmo período o que se configura durante a década é uma ditadura militar rigorosa, com atos de repressão a movimentos libertários, ligados a causas indenitárias, ao ponto de permanecerem no exílio ou viverem clandestinamente em função da opressão.

O feminismo brasileiro nasceu e se desenvolveu em um difícil paradoxo: ao mesmo tempo que teve que administrar as tensões entre uma perspectiva autonomista e sua profunda ligação com a luta contra a ditadura militar no Brasil, foi visto pelos integrantes desta mesma luta como um sério desvio pequeno-burguês. (PINTO, 2003 p. 45).

O cenário da época retrata a participação da grande maioria das mulheres ligadas ao movimento feminista contra ao regime ditatorial imposto naquele período, mesmo que houvesse divergências quanto aos ideais políticos da época, sua luta permanecia na garantia pela igualdade de gênero nos diferentes setores da sociedade.

Com o retorno das mulheres que estavam exiladas até a anistia em 1979, contribuiu para a estruturação de um movimento feminista atuante, que buscasse fortalecer-se a partir das diferentes experiências vivenciadas fora do País, desde a ideia de movimentos atuantes da Europa

até as próprios costumes e hábitos que caracterizam culturalmente a forma de agir das mulheres nos países onde permaneceram pelo período. (SARTI, 2004)

Nos anos 1980 o movimento de mulheres no Brasil era uma força política e social consolidada. Explicitou-se um discurso feminista em que estavam em jogo as relações de gênero. As ideias feministas difundiram-se no cenário social do país, produto não só da atuação de suas porta-vozes diretas, mas também do clima receptivo das demandas de uma sociedade que se modernizava como a brasileira. Os grupos feministas alastraram-se pelo país. Houve significativa penetração do movimento feminista em associações profissionais, partidos, sindicatos, legitimando a mulher como sujeito social particular. (SARTI, 2004 p. 42).

A partir de então, inicia-se um processo de garantia dos direitos e serviços, para além da figura feminina atuante, buscando e influenciando-se políticas públicas nas diversas áreas, saúde, educação, moradia, acesso a serviços e produtos. Além de novos estudos e pesquisas acadêmicas sobre mulheres, conselhos de proteção contra violência e opressão, o que leva ao final da década, na Constituição Federal de 1988, a garantia da visibilidade da mulher, a partir de da significativa mudança da sua situação.

Ao passo que o papel da mulher vai sendo modificado e somam-se à sua imagem novos conceitos, da mesma forma a aprovação de leis e criação de programas para garantir seus direitos, as discussões sobre as questões de gênero, a predominância do papel do gênero masculino em detrimento do feminino, acabam amornando, não tendo a proporção e exaltação que se dera na década de 70. Pinto (2003) afirma que o movimento não se apresenta mais como naquele período, entretanto não se quer declarar que o movimento acabou, a autora chama a atenção para as novas formas de pensamento e a formas que o próprio movimento tomou, onde apresenta dois cenários, o primeiro define-se a partir da desagregação do pensamento feminista ao movimento e o segundo a profissionalização do movimento, com o surgimento de ONGs focadas nos assuntos das mulheres.

A partir dos anos 90 a mulher, seu papel social e suas reivindicações, acabam sendo pauta das agendas políticas, especificamente de campanhas político-partidárias, onde nos discursos de campanhas se apresentam como grupos minoritários na garantia dos direitos das mulheres.

Esse feminismo pregado a partir de “interesses políticos” acaba por ser fragmentado, apresentando-se nos discursos de diferentes atores e cenários, muitas vezes não dispendo de organizações e muito menos militantes que defendem um ideal ou uma “doutrina”, caracterizando-se num discurso vazio de argumentos que levam apenas a inclinações de ordem subjetiva.

2.2 MULHERES: O CUIDADO NA CENTRALIDADE DOS DISCURSOS

Mesmo que a mulher já tenha conquistado muitos direitos e garantias de políticas públicas, ocupando gradativamente seu espaço na sociedade, mesmo assim não deve-se crer que legislações e políticas dão conta de garantir a justiça e igualdade das mulheres.

É o caso da profissionalização e escolarização, onde em comparação com países latino-americanos nas últimas décadas do século XX, houve significativa ampliação do acesso das mulheres brasileiras ao ensino superior e ao mercado de trabalho com remuneração. Atualmente as mulheres são a maioria entre as matrículas do ensino superior, porém o rendimento médio entre homens e mulheres está em 25%, sendo que a profissionalização das mulheres não garantiu acesso igualitário as diferentes ocupações. (BIROLI, 2018).

Mesmo com as garantias de acesso ao ensino superior, sua maior e melhor qualificação percebe-se que a mulher ainda permanece abaixo do rendimento “esperado” profissionalmente, imposto pelo sistema capitalista que nos rege, que nos impõe padrões de organização do trabalho.

As lutas das mulheres apresentaram-se também a partir de projetos anticapitalistas, confrontando não apenas o domínio masculino, mas as relações de classe e de raça. Em outras palavras, a combinação entre o capitalismo e o feminismo burguês é parte da história, mas não é toda a história. (BIROLI, 2018 p. 33).

Nessa perspectiva, a base fundamental da divisão de trabalho é a questão de gênero, a qual moldam as vantagens e desvantagens das trajetórias femininas, outro elemento que nos chama a atenção é a divisão dentro do próprio gênero feminino, entre as mulheres. A divisão de gênero acaba por não ser a única, no próprio grupo enquanto mulheres a divisão permanece, considerando muitas vezes a classe, a cor, a nacionalidade, “assim o acesso ao trabalho remunerado se dá de forma diferenciada não apenas entre homens e mulheres, mas também entre diferentes grupos de mulheres” (BIROLI, 2018 p. 39).

Por ocasião dessa discriminação vemos em cargos de chefia ou de maior prestígio mulheres brancas ou de classes “mais altas” da sociedade ou ainda, com maior escolarização, em detrimento destas, as funções que se limitam a empregadas domésticas acabam permanecendo as mulheres de classes mais abastadas, que muitas vezes submetem-se a estas funções por não terem uma profissão ou até mesmo pela falta de condições para construir uma carreira.

A visão que se tem da mulher é que constitui um “ser cuidador” na sua essência, por ser de seu instinto a proteção materna a partir da concepção de seu descendente. Segundo Birolli, (2018 p. 55-56):

Quando o cuidado é mercantilizado, classe e renda são variáveis importantes, não apenas pela possibilidade de contratação de serviços no mercado, mas também porque as condições de trabalho de pessoas próximas definem a disponibilidade que terão para cuidar de outras pessoas. Penso nas condições para o cuidado das crianças pequenas, de filhos ou irmãos com necessidades especiais, nos processos de adoecimento em que é necessário receber cuidado e apoio, na fragilidade trazida pela velhice. A divisão sexual do trabalho permeia os arranjos, articula a outros fatores que posicionam e abrem ou restringem as alternativas: mulheres cuidam e são afetadas em suas trajetórias por estarem posicionadas como cuidadoras; cuidam em condições diversas, dependendo de sua posição de classe, em relações conformadas pelo racismo estrutural e institucional.

A questão mulher, trabalho e a ligação da sua imagem ao cuidado remete diretamente ao cuidado com viés familiar, na qual constitui a centralidade, o eixo condutor, onde a mulher é vista como o abrigo e suporte, assim se constituindo como o principal responsável pelo cuidado na família. Para além das responsabilidades profissionais, as mulheres acabam recebendo a carga da responsabilidade familiar. Enquanto a paternidade tende a ser boa para a carreira masculina a maternidade prejudica a carreira das mulheres (MADALOZZO E BLOFIELD, 2017).

Assim sendo, “as experiências de cuidado são diversas, e as hierarquias de gênero são produzidas diretamente pelo patriarcado, pelo capitalismo e pelo racismo, dimensões interligadas das estruturas de privilégios correntes nas sociedades” (BIROLLI, 2018 p. 57).

3 CONCLUSÕES

Ao longo dos anos os grupos feministas que movimentavam a luta por estes direitos foram perdendo força, especialmente a partir do momento em que a sociedade insere os direitos e garantias das mulheres. O que gerou certo individualismo por parte destas, as discussões se pautam exclusivamente por interesses de grupos com causas em comum, por consequência de um sistema capitalista que promove uma sociedade estruturada em uma escala social que eleva os privilégios da camada elitizada em detrimento daqueles que submetem-se a trabalhos mal remunerados.

O entendimento que se tem ou melhor que pode-se destacar ao longo deste estudo, condiciona-se ainda as mulheres aceitarem o mínimo de seus direitos, numa posição de aceitar uma “inclusão em desvantagem”, com pensamentos reducionistas, concebendo privilégios a um pequeno grupo, afastando-se destas as mulheres pobres e negras. Nessa perspectiva, destaca-se ainda a discriminação de gênero, entre homens e mulheres e até mesmo a discrepância dentro do próprio gênero.

Assim sendo, é notável que a sociedade ainda leva os movimentos feministas como alvos de discussões e lutas a favor dos direitos das mulheres, deixado em xeque crenças neoliberalistas e capitalistas, sobretudo muitos são os empasses para que esses movimentos avancem fortemente, aqui destacamos os principais e, quem sabe, os mais latentes, ao se tratar de gênero e a aceitação de uma “subinclusão” como forma de amenizar os impactos sofridos pelas mulheres na sociedade.

Discursos extremamente excludentes sobre os movimentos feministas e o papel da mulher na sociedade vem ganhando grandes proporções, especialmente neste último ano, onde os ataques às mulheres, seus posicionamentos políticos e sociais são alvos de discursos carregados de ódio, de opressão chegando ao ponto de ameaças e silenciamento por parte dos agressores.

REFERÊNCIAS

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdade: os limites da democracia no Brasil**. 1ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

MADALOZZO, Regina. BLOFIELD, Merike. Como famílias de baixa renda em São Paulo conciliam trabalho e família? **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, UFSC, v. 25, n. 1, jan./abr., 2017.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Persen Abramo, 2003.

SARTI, Cynthia Andersen. O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, UFSC, v. 12, n. 2, mai./ago., 2004.

Eixo V

Sistemas nacionais de avaliação educacional

PROVA BRASIL: UM INSTRUMENTO INCLUSIVO?

Karin Rank Liebl

Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)

karinsbs10@gmail.com

Marialva Moog Pinto

Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)

marialvamoog@hotmail.com

Iana Gomes de Lima

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

iana_glima@yahoo.com.br

Financiamento: CAPES

Resumo: Este estudo objetiva identificar os suportes disponibilizados aos estudantes da educação especial para realizar a Prova Brasil. Como aporte teórico utilizou-se estudos de Bonamino e Sousa (2012), Peroni (2009), Sousa (2014), Souza e Lopes (2010), Rebelo e Kassar (2018) e Sousa (2018). Coletou-se os dados por meio de entrevistas semiestruturadas em três escolas da rede pública municipal de São Bento do Sul/SC. Identificou-se que as adaptações disponíveis não atendem a demanda destes estudantes.

Palavras-chave: Prova Brasil. Educação Especial. Políticas de avaliação. Gerencialismo na Educação.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo identificar quais os suportes disponibilizados aos estudantes público alvo da educação especial para realização da Prova Brasil, apontando as modificações que foram realizadas desde o ano de 2013 para torná-la mais inclusiva a estes estudantes. Para a compreensão do processo durante a execução da Prova Brasil por este público específico buscou-se suporte nas publicações disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) tendo em vista identificar quais as orientações e condições que são oferecidas para este público quando da realização desta avaliação em larga escala (INEP, 2017; 2018). Como aporte teórico para a compreensão dos conceitos do gerencialismo inseridos na educação utilizou-se as pesquisas de Bonamino e Sousa (2012), Peroni (2009), Souza e Oliveira (2003), Sousa (2014), Souza e Lopes (2010), e Afonso (1999). Tendo em vista a compreensão do percurso transcorrido de aplicação da Prova Brasil e sua intersecção com o público alvo da educação especial fez-se uso dos estudos de Rebelo e Kassar (2018) e Sousa (2018). Com base neste levantamento de informações, realizou-se a análise qualitativa das informações encontradas e o cruzamento das mesmas com os dados obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras, pedagogas e gestoras em escolas da rede pública municipal de São Bento do Sul/SC. Tal instrumento de coleta de dados demonstrou-se o mais adequado para este estudo uma vez que, a partir da interação entre

as pesquisadoras e as entrevistadas, pode-se trazer questões importantes para a análise qualitativa das informações obtidas no campo educacional (ZAGO, 2011).

2 DESENVOLVIMENTO

Inicialmente, faz-se um breve histórico das edições já realizadas da Prova Brasil contemplando as orientações disponibilizadas pelo Inep para a execução desta avaliação para os estudantes público alvo da educação especial. O documento intitulado Relatório SAEB (Aneb e Anresc) 2005-2015: panorama da década (INEP, 2018), aponta os marcos normativos para a Prova Brasil bem como seus objetivos e público-alvo, auxiliando a compreensão deste percurso de edições da Prova Brasil.

A primeira edição da Prova Brasil foi realizada no ano de 2005, contemplando como público estudantes de escolas públicas matriculados nas turmas de 4ª e 8ª série e/ou 5º e 9º anos do ensino fundamental. A Prova Brasil abarca todas as escolas em território nacional, portanto, é censitária. No entanto, na edição do ano de 2005, as escolas deveriam estar localizadas na zona urbana e possuir pelo menos 30 alunos/as matriculados em cada uma das séries ou anos (INEP, 2018). Cabe dizer que neste mesmo ano a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), ou Prova Brasil, juntamente com a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) compuseram o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o qual, no ano de 2013, incluiu ainda a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

A edição de 2007 teve uma alteração nos critérios de participação das escolas para atingir um maior número de instituições na realização da Prova Brasil, alterando para 20 o número mínimo de alunos/as matriculados em cada turma da escola. Nesse mesmo ano, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) o qual faz uma relação entre o fluxo escolar (disponibilizado pelo Censo Escolar) e o resultado da média de desempenho nas avaliações em larga escala (Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio). Dessa maneira, a Prova Brasil passou a ser um importante indicador das condições educacionais no território nacional (SOUSA, 2018).

Nos anos subsequentes, houve pequenas alterações nos critérios para a realização da Prova Brasil, visando atingir o maior número de estudantes que a realizassem. No entanto, a inclusão de estudantes público alvo da educação especial encontra algumas peculiaridades no que tange à realização da Prova Brasil. Primeiramente, deve-se considerar que este público específico necessita ter pleno acesso e condições nos exames nacionais em situação de igualdade para a sua realização por meio de recursos que abranjam desde o aumento do tempo até a disponibilização de recursos de tecnologia assistiva e presença de profissionais, como por exemplo, intérpretes de LIBRAS (BRASIL, 2011). Isso, em certa medida, parece ter sido atendido no ano de 2013, quando o Saeb adotou um conjunto de medidas buscando aprimorar as condições de acessibilidade: “provas adaptadas, tempo adicional para a realização da prova e [...] presença de um aplicador adicional nas

escolas que já contavam com apoio de profissionais para o atendimento educacional especializado de seus alunos” (INEP, 2018, p. 40).

Para ampliar o atendimento aos estudantes da educação especial, no ano de 2015, foram disponibilizadas provas ampliadas e um aplicador adicional para as escolas que tinham estudantes da educação especial informados no Censo Escolar. Além disso, conforme Rebelo e Kassar (2018, p. 213), “todos os alunos com deficiência que farão o Saeb em ambiente separado terão direito a tempo adicional independentemente de solicitação, podendo utilizá-lo ou não”. Isso demonstra que há uma preocupação com as necessidades específicas dos estudantes público alvo da educação especial para que estes possam realizar a Prova Brasil, no entanto, ainda se percebe que as adaptações realizadas não atingem às necessidades de todos os estudantes da educação especial.

No ano de 2017, o Inep disponibilizou orientações quanto ao atendimento do público da educação especial durante a realização da Prova Brasil, quais sejam:

Tabela 1

Deficiência/condição especial do aluno informada no Censo Escolar	Atendimento disponibilizado pela escola	Atendimento disponibilizado pelo Inep
Baixa visão	Profissional especializado (ledor/transcritor)	Prova ampliada (fonte 18) ou super ampliada (fonte 24) Aplicador extra
Outra deficiência/condição	Profissional especializado: ledor/transcritor; leito labial/intérprete de Libras	Aplicador extra

Fonte: INEP (2017, p. 10).

Ainda nessas orientações de 2017, foram elencadas indicações acerca da ampliação do tempo para a aplicação da Prova Brasil para os estudantes da educação especial, conforme tabela abaixo:

Tabela 2

APLICAÇÃO	Regular	Atendimento especializado de alunos com baixa visão	Atendimento especializado a alunos com outras deficiências ou transtornos
Bloco 1	25 min	+ 10 min	+ 10 min
Bloco 2	25 min	+ 10 min	+ 10 min
Cartão-resposta	10 min	Não preenche	+ 10 min
Bloco 3	25 min	+ 10 min	+ 10 min
Bloco 4	25 min	+ 10 min	+ 10 min
Cartão-resposta	10 min	Não preenche	+ 10 min
Questionário do aluno	30 min	Não preenche	+ 10 min
TOTAL	2 h 30 min	2 h 20 min	3 h 40 min

Fonte: INEP (2017, p. 10).

A partir destas informações, pode-se observar que há, sim, uma preocupação do Inep em atender aos estudantes público alvo da educação especial para que estes possam realizar a Prova Brasil, uma vez que, no decorrer das edições desta avaliação, foi ampliada a oferta de adequações necessárias visando o atendimento deste público. Isso é ratificado por meio do relato da Professora 1, quando afirma que houve a disponibilização de uma pessoa específica para atender à necessidade de interpretação da Prova para um aluno surdo:

Para meu aluno surdo veio mais uma pessoa para aplicar a Prova e que “tinha” [intérprete] Libras. Por que caso a atendente dele não conseguisse passar alguma informação correta essa pessoa poderia auxiliar. E essa pessoa foi em todas as escolas que tinham estudantes surdos.

A partir desse relato, há o indicativo que os surdos de fato recebem o atendimento de profissionais para realizar a Prova Brasil, sendo a disponibilização de um intérprete de Libras a solução para que este público tenha seu direito à participação nesta avaliação em larga escala garantido. No entanto, o que se pode inferir é que, por mais que haja um movimento em busca da inclusão dos estudantes público alvo da educação especial no momento da realização da Prova Brasil, tais mecanismos ainda não são suficientes para atender as diversas necessidades deste público específico. Como destaca Sousa (2018, p. 869)

não se pode desprezar o fato de que as avaliações têm se constituído como uma das estratégias centrais de concretização de uma dada lógica de gestão da educação, que se pauta por controle de resultados, aos quais se associam consequências, muitas delas potencialmente capazes de contribuir para a seletividade e exclusão escolar.

Dessa maneira, deve-se considerar o contexto histórico no qual a Prova Brasil se consolidou em âmbito nacional como indicativo de qualidade educacional, o que traz consigo a lógica de mercado inserida nas práticas educacionais que fazem com que as escolas busquem atingir melhores resultados nesta avaliação em larga escala para obter uma boa classificação perante a sociedade em geral. Essa lógica de mercado, conforme destacam alguns autores (BONAMINO; SOUSA, 2012; PERONI, 2009; SOUZA; OLIVEIRA, 2003; SOUSA, 2014; SOUSA; LOPES, 2010), traz consigo conceitos como, *performance*, eficiência, eficácia e gestão (financiamento, fornecimento e regulação), que passaram a ser os principais definidores do conceito de qualidade (SOUSA, 2014; PERONI, 2009; AFONSO, 1999). Tal conceito não coaduna com a perspectiva da inclusão, pois os princípios do mercado apontam como uma de suas características a competitividade, que ocorre através da comparação das notas entre as escolas, trazendo para o espaço escolar uma constante disputa para ser o melhor e a ênfase na individualidade ao invés de um pensamento para o bem coletivo, o que desfavorece a diversidade no ambiente escolar. Essa questão fica evidente quando a Gestora 1 enfatiza que “é feito um incentivo, uma orientação para que todos façam a Prova com

calma, porque o resultado deles representa toda a escola, o Ideb da escola, que tem uma grande importância”. Isso demonstra que há uma preocupação para que os alunos/as consigam atingir bons resultados para que a escola seja considerada como uma “boa escola”, na qual os estudantes atingem a qualidade da educação desejada.

É importante destacar que as avaliações em larga escala mostram que todos devem responder as mesmas questões acerca dos mesmos temas, sem considerar as particularidades dos indivíduos, seu tempo, suas experiências, sua história, seu meio social. Nesse sentido, Sousa (2014) afirma que as avaliações induzem a um processo de homogeneização dos conteúdos que estão sendo ensinados no Brasil. A partir desta perspectiva, entende-se que todos os estudantes teriam as mesmas condições de serem avaliados por estas provas, ocorrendo, assim, uma homogeneização do ensino, o que vai de encontro à perspectiva da diversidade e, logo, da inclusão.

3 CONCLUSÕES

A partir do exposto, pode-se identificar que no período em que a Prova Brasil vem sendo aplicada tem-se buscado atender às necessidades específicas dos estudantes público alvo da educação especial. No entanto, as adaptações indicadas não abrangem a todos os estudantes pertencentes a este público específico. Nesse sentido, deve-se considerar que a participação em todas as atividades desenvolvidas no ambiente escolar é um direito e deve ser respeitada, o que ainda não vem ocorrendo.

Ademais, a lógica de mercado inserida no contexto da educação torna os resultados obtidos na Prova Brasil como os principais indicadores de qualidade educacional, tornando este processo seletivo e excludente, não coadunando com a diversidade contida na perspectiva da inclusão dos estudantes da educação especial.

Por fim, indica-se a necessidade de mais pesquisas que investiguem as relações entre o direito de participação e inclusão no ambiente escolar em todas as atividades e a lógica de mercado que tem se feito presente no ambiente educacional.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para a rearticulação crítica. **Educação e Sociedade** [on line], ano XX, n. 69, dez. 1999.

BONAMINO, Alicia; SOUZA, 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.

BRASIL. 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 União**, Brasília, DF, 18 nov., 2011.

INEP. **Cartilha Saeb**. 2017. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2017/documentos/Cartilha_Saeb_2017.pdf>. Acesso em: 11 de julho de 2019.

INEP. **Relatório SAEB (ANEB e ANRESC) 2005-2015: panorama da década**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal. Avaliação institucional em tempos e redefinição do papel do Estado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia GO, v. 25, n. 2, p. 285-300, mai./ago. 2009.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Avaliação em larga escala e educação inclusiva: os lugares do aluno da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 907-922, out./dez. 2018.

SOUSA, Sandra Zákia. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação em larga escala da educação básica e inclusão escolas: questões polarizadas. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 863-878, out./dez. 2018.

SOUSA, Sandra Zákia; LOPES, Valéria Virgínia. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. **Revista ADUSP**, São Paulo, SP, n. ja 2010, 2010.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de Pesquisa: Perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: INDICADORES DE PRÁTICAS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA

Almir Paulo dos Santos – UFFS
almir.santos@uffs.edu.br

Gilson Luis Voloski -UFFS
gilson.voloski@uffs.edu.br

Ronaldo Aurelio Gimenes Garcia - UFFS
ronaldo.garcia@uffs.edu.br

Financiamento: CNPq

Resumo: O objetivo é analisar, descrever e divulgar experiências de prática de gestão democráticas da educação municipal, desencadeada a partir das avaliações em larga escala, determinantes para o sucesso das práticas de ensino aprendizagem e das políticas de gestão da educação. Abordagem metodológica é de natureza quali-quantitativa. Evidenciou-se que os processos de gestão em nível de sistemas municipais de ensino, interligando as instituições escolares e suas gestões são fundamentais, não só na elevação do índice no IDEB, como na articulação de práticas de gestão democráticas.

Palavras-chave: Gestão escolar. Educação municipal. IDEB. Sistema de ensino.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa tem como propósito investigar a relação entre a existência de práticas de gestão democrática e o índice do IDEB em municípios de três estados brasileiros: Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Também, é parte integrante do projeto de pesquisa – indicadores de práticas de gestão democrática no âmbito da educação básica a partir das avaliações em larga escala (CNPq). O objetivo é analisar experiências de práticas de gestão democráticas da educação municipal, desencadeadas a partir das avaliações em larga escala (IDEB 2013 e 2015), determinantes para o sucesso das práticas de ensino-aprendizagem e das políticas de gestão da educação.

Abordagem metodológica é de natureza quali-quantitativa. A opção por uma metodologia mista transpassa a dicotomia entre pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa e torna a coleta e análise de dados mais amplo. Ela reconhece a capacidade de se associar diferentes modelos de coleta e análise de dados, o que permite explorar diferentes possibilidades e formas de compressão de um mesmo objeto. Para este estudo, o modelo defendido segue o proposto por Victora, Knauth & Hassen (2000), modelo que inicia por uma abordagem quantitativa, para, na sequência, introduzir uma metodologia qualitativa. Nesse trabalho apresentaremos a primeira etapa da metodologia quantitativa, analisado os dados provenientes do índice no IDEB acima de seis (site do INEP),), faz

parte desse trabalho, as leis de sistemas municipais de ensino (SME), dos Planos Municipais de Educação (PME) e dos Conselhos Municipais de Educação (CME), fazem parte de toda a pesquisa.

A partir da divulgação de seus indicadores sobre rendimento escolar, o IDEB tornou-se um formulador, proponente 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; VIEIRA; NOGUEIRA, 2015, p. 88). Em suas diversas instâncias administrativas, educacionais e de gestão, a União, os Estados e Municípios vêm utilizando os indicadores do IDEB para orientar suas ações na tentativa de melhoria da qualidade da educação, como no controle burocrático e qualitativo.

O problema de pesquisa situa-se nas práticas de gestão da educação municipal e em suas ações, evidenciando se o indicador elevado no IDEB, possibilita práticas de gestão democrática. Ball (2001) explicita que o contexto das práticas ocasiona alterações a partir das influências dos sujeitos, construindo novas perspectivas de gestão escolar. Significa que, nas práticas de gestão escolares, as políticas não são simplesmente implementadas, mas estão sujeitas a serem recriadas. Os atores não são leitores ingênuos dos textos legais e burocráticos, mas os reinterpreta a partir de suas necessidades locais, fornecidas pelas vivências, experiências, valores e propósitos políticos. Vieira, Vidal e Nogueira (2015) explicitam que os sistemas de avaliação possibilitam o desenvolvimento de políticas públicas e ações pedagógicas que contribuem para o monitoramento da aprendizagem e a elevação da qualidade do ensino.

O ensaio procura conectar a metodologia quali/quantitativa ao indicador sintético do IDEB, focalizando identificar práticas de gestão democrática no âmbito da educação municipal. Evidenciamos que o IDEB tem se transformado em um indutor de políticas no âmbito do trabalho de gestores e de professores. Identificamos que o índice do IDEB (2013, 2015), tem articulação com as práticas de gestão da educação municipal, implicando, numa organização coletiva, dos profissionais da educação, tanto no âmbito da secretaria de educação, como da escola. Em diálogo com os profissionais da educação, observou-se em suas falas, uma crítica ao modelo avaliativo do IDEB. Aos mesmo tempo que fazem uma crítica, os profissionais afirmam que o IDEB tem impulsionado a educação local, no sentido de melhoria nas práticas de gestão, como as práticas de ensino aprendizagem.

2 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E SEUS INDICADORES

As políticas de avaliação de larga escala, no Brasil, vêm se instalando no cotidiano da gestão escolar desde o final da década de 1980 e, desde então, têm suscitado novas formas de pensar e de introduzir modelos de organização da gestão escolar e da educação municipal. Viera & Vidal (2015) explicitam que a gestão das políticas de avaliação de larga escala envolve diferentes instâncias públicas e responsabilidades, desde o Ministério da Educação (MEC), passando pelas Secretarias

Estaduais e chegando às Secretarias Municipais de Educação, focalizando suas práticas avaliativas no cotidiano das escolas. Tal característica da gestão reforça a importância de estudar essas práticas de avaliação, uma vez que ela integra um conjunto maior de organizações e de órgãos responsáveis pelo aprimoramento do sistema educacional. O campo das políticas de avaliação em larga escala produz indicadores e evidencia esses indicadores para acompanhar e monitorar as situações da educação nos diversos âmbitos dos sistemas de ensino, como em ações governamentais.

Compreende-se por indicador uma medida quantitativa, uma medida que pode ser utilizada como um recurso metodológico na perspectiva de informar a realidade social. Esses indicadores permitem fornecer uma probabilidade de resultados e a divulgação do comportamento de diversos contextos 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” (JANNUZZI, 2009, p. 122). Observa-se, porém, que bons indicadores possibilitam um melhor acompanhamento das unidades escolares, como de suas práticas. A consolidação do Saeb em nível nacional possibilitou que os sistemas de ensino avaliados pudessem produzir indicadores de qualidade na educação, nas unidades amostrais em diferentes regiões, nos Estados e propriamente nas redes de ensino, como suas dependências administrativas. Os dados apresentados bianualmente pelo Saeb subsidiam pesquisas sobre os efeitos das escolas e os fatores associados à eficácia do ensino (ALVES & FRANCO, 2008).

Em 2005, com a reestruturação do Saeb, o sistema de avaliação passou a ser formado por duas avaliações externas: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), com as características da avaliação amostral, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, que passou a avaliar as escolas públicas de forma censitária. A Prova Brasil permitiu que “[...] estados, municípios e escolas públicas de ensino fundamental pudessem acompanhar seus resultados. Na prática, tal medida contribuiu para uma mudança no percurso das políticas de avaliação de larga escala no país” (VIEIRA & VIDAL, 2015, p. 14). Com a divulgação dos indicadores de desempenho, observa-se que as instituições escolares desenvolveram uma cultura competitiva e de responsabilização pelos resultados atingidos.

Com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007, formado 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. O objetivo é aferir a qualidade da educação nos sistemas de ensino, como estabelecer metas de avanço. Desde a sua divulgação, o Ideb apresenta sua “[...] relevância para a aferição do desempenho escolar de estudante da Educação Básica e seu caráter estratégico na definição de políticas de melhoria da qualidade da educação” (VIEIRA & VIDAL, 2013, p. 22).

A discussão sobre gestão democrática da Educação, no cenário das políticas educacionais, apresenta-se como um tema que tem sido objeto de vários estudos e pesquisas, tanto em nível nacional quanto internacional. A gestão democrática carrega, em seu contexto de articulação

conceitual e prático, várias perspectivas, concepções e um contexto complexo de disputas e ressignificações. Vieira e Vidal (2015) afirmam que a gestão democrática é um princípio orientador da escola pública brasileira, mas que convive com políticas públicas, direcionadas por um Estado clientelista e patrimonial, suscitando novos modos de gestão escolar. Diferentes atores e contextos institucionais assumem os processos de gestão, potencializando ações políticas, em meio a variáveis de influências e orientações. Lima (2018), afirma que diversas práticas de gestão democrática se tornam ideologicamente incompatíveis, sendo afastadas em vários países por força do princípio empresarial e privado, com discurso de reforma e modernização do setor público.

A gestão democrática da Educação emergiu no Brasil na década de 1980, a partir dos movimentos que resultaram em conquistas democráticas para a sociedade brasileira. Um dos pressupostos fundamentais de gestão democrática foi garantir uma escola pública, como a valorização dos profissionais. Desse modo, a gestão democrática da Educação passou a pensar a escola como espaço de política e trabalho, possibilitando reflexões e debates, com objetivos educacionais de contrapor os sistemas burocráticos e hierárquicos da administração escolar. Souza (2018) afirma que a democracia demanda participação e disposição para o diálogo. Incentivar a participação é criar condições para a gestão democrática. Sem o diálogo, não há espaço para as contradições, formas de pensar diferentes ou diversidade de opiniões, significando que a contradições, a diversidade, favorece a gestão democrática da escola.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho teve como objetivo analisar experiências de práticas de gestão democrática da educação municipal, desencadeada a partir das avaliações em larga escala (IDEB 2013 e 2015), determinantes para o sucesso das práticas de ensino-aprendizagem e das políticas de gestão da educação. Na AMSOP, criada em 1968 como uma entidade jurídica, que visa a integração econômica e social dos quarenta e dois (42) municípios do Sudoeste do Paraná identificou-se que o índice do IDEB, mais elevado foi do município de Bom Sucesso do Sul -PR, atingindo um índice de 7,5 no ano de 2013 e 7,2 no ano de 2015.

Outra associação que compõe a pesquisa - AMAU, criada em 1970, conta com 32 municípios, com sede própria no município de Erechim, tem por finalidade a integração dos municípios associados, tanto no aspecto administrativo como econômico, tendo como princípio, respeitar a autonomia de cada município. Os municípios que compõem a AMAU, são de pequeno porte, com 1.726 habitantes no Município da Barra do Rio Azul, considerado o menor em população e Erechim, com 105.059 habitantes, com maior população, dentre os 32 municípios. Dentre os 32 municípios, o índice mais elevado do IDEB nesse período é o município de Aratiba – RS. Em 2013, o índice foi 7,2 e em 2015 foi 7,7.

Na associação da AMSOP, criada em 1968, a AMOSC representa 34 municípios que compõem a microrregião do Oeste do Estado de Santa Catarina. Esses municípios, são considerados

um dos mais ricos mosaicos étnicos e culturais do Sul do Brasil. São municípios de pequeno porte, como 1.317 habitantes o município de Santiago do Sul, um dos menores e o município de Chapecó o maior, com 213.279 habitantes. Dentre os 34, municípios, o índice mais elevado no IDEB foi o município de Coronel Freitas. O índice de 2013 foi de 6,8 e em 2015 o município também, teve o índice de 6,8 o maior dentre os municípios da AMOSC. Esses três municípios fazem parte da coleta de dados quantitativa, já realizada, indicando que os três municípios apresentam uma gestão colaborativa e integrada entre a secretaria municipal de educação, gestor escolar e professores que diretamente participam do ensino aprendizagem dos alunos que participam da avaliação em larga escala. Observa-se que além, de trazer elementos de gestão colaborativa e coletiva, as avaliações em larga escala potencializam prática de gestão em toda e rede de ensino.

REFEÊNCIAS

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

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

LIMA, Licínio C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018.

SOUZA, R. Ângelo. As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro. 2018.

VÍCTORA, Ceres G.; KNAUTH, Daniela R.; HASSEN, Maria de N. Agra. **Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema**. Porto Alegre, RS: Tomo Editorial, 2000.

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

VIEIRA, Sofia L.; VIDAL, Eloisa M.; NOGUEIRA, Jaana F. Fernandes. **Gestão da aprendizagem em tempos de Ideb: percepções dos docentes**. RBPAAE - v. 31, n. 1, p. 85- 106, jan./abr. 2015.

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.

DESENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ACADEMICA NO PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM UMA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO

Silvana Mara Lente
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)
silvana.lente@unemat.br

Marinalva Pereira dos Santos
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)
marinalva.pereira@unemat.br

Vania de Oliveira Silva
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)
vaniaolivers@unemat.br

Financiamento: Sem financiamento

Resumo: Trata-se de um estudo desenvolvido em uma instituição de ensino superior estadual sediada no centro oeste brasileiro, com o objetivo de descrever o desenvolvimento e a participação da comunidade acadêmica no processo de autoavaliação institucional. Compreende uma pesquisa qualitativa com caráter descritivo, exploratória, bibliográfica e documental, aplicado o método Hermenêutico e a técnica de Análise de Conteúdo. Os resultados apontaram que se faz emergente um repensar quanto ao desenvolvimento do processo avaliativo para que envolva o maior número possível de participantes com vistas a corroborar com um banco de dados fidedignos e capaz de expressar um diagnóstico coeso, possibilitando uma tomada de decisão por uma gestão universitária eficaz e foco na excelência.

Palavras-chave: Autoavaliação Institucional. Desenvolvimento. Participação.

1 INTRODUÇÃO

Em tempo hodierno onde se estabelece o controle e a regulação das políticas públicas, a avaliação institucional além da busca da eficiência, promove o ranqueamento entre instituições de ensino no âmbito nacional e internacional. Por outro lado, Afonso (2012) afirma que os processos avaliativos surgem em decorrência da democratização do acesso, o qual gerou a crise escolar e a perda da qualidade de ensino, acrescido à: gestão de recursos humanos, adequação do sistema à economia, produção de habilidades competitivas e, sobretudo, ao controle e responsabilização após a descentralização de poderes e autonomia escolar.

Fato é que a AI se tornou presente em todos ambientes escolares, inclusive no ensino superior, aqui conceituado por Balzan; Dias Sobrinho (2000) como “um empreendimento sistemático

que busca a compreensão global da universidade, pelo reconhecimento e pela integração de suas diversas dimensões”, a qual prima pela melhoria da qualidade do ensino superior.

Nesta seara surgem estudiosos no Brasil sobre teoria da AI. A qual subsidiou amplas discussões até a promulgação da Lei nº 10.861/2004 que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Que para críticos como Gama (2012, p. 257) vem sendo aplicada pelas universidades sem questionamentos e reflexões quanto “aprender e interpretar determinados aspectos e valores difundidos sem ser problematizada e compreendida”.

Acentua-se que a AI se subdivide em avaliação interna ou Autoavaliação Institucional (AAI) e avaliação externa, melhor descrita no corpo deste estudo, em especial a AAI por se tratar da temática de interesse. Onde se deliberou o objetivo de descrever o desenvolvimento e a participação da comunidade acadêmica no processo de autoavaliação institucional.

Sabe-se que a AAI é uma exigência legal para que a universidade se mantenha com este *status*, porém, com esta surgem novas estratégias para um repensar administrativo pedagógico, onde a partir de um raio X institucional, em que se destaque as fraquezas e as ameaças, os gestores podem construir o plano norteador das políticas, metas e atividades que venham a buscar a curto, médio e longo prazo a qualidade institucional.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Registros apontam que em abril de 2004 por força da Lei nº 10.861, Anexo 01 (A₁) instituiu-se o SINAES, que visa segundo Décia (2010, p. 391) “[...] identificar o perfil das IES e o significado de sua atuação, com respeito à identidade, diversidade e especificidade das distintas organizações acadêmicas; não a centralizar ou reduzi-la na avaliação de rendimento ou de curso”.

Segundo Manual de Orientações do SINAES (BRASIL, 2004b, p. 4) este sistema avaliativo se baseia na necessidade de “[...] promover a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional, da sua efetividade acadêmica e social e, especialmente, do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais”.

Este sistema levou em conta parte dos princípios e diretrizes considerados no programa anterior (PAIUB), passando a ser obrigatório para toda IES, e como assegura Ristoff (2011, p. 92) com o “[...] compromisso formativo da avaliação, a globalidade, a integração orgânica da autoavaliação com a avaliação externa, a continuidade, a participação ativa da comunidade acadêmica, o respeito à identidade institucional e o reconhecimento da diversidade do sistema”.

A partir deste reconhecimento organizacional quanto às atribuições da Comissão instituída pelo governo federal, respalda-se em Galdino (2005) afirmando que a AI é um dos principais elementos do SINAES, proposta e coordenada pelo Instituto de Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira (INEP), onde a CONAES promove a avaliação externa por meio do ENADE, já a AAI é realizada pela CPA de cada instituição.

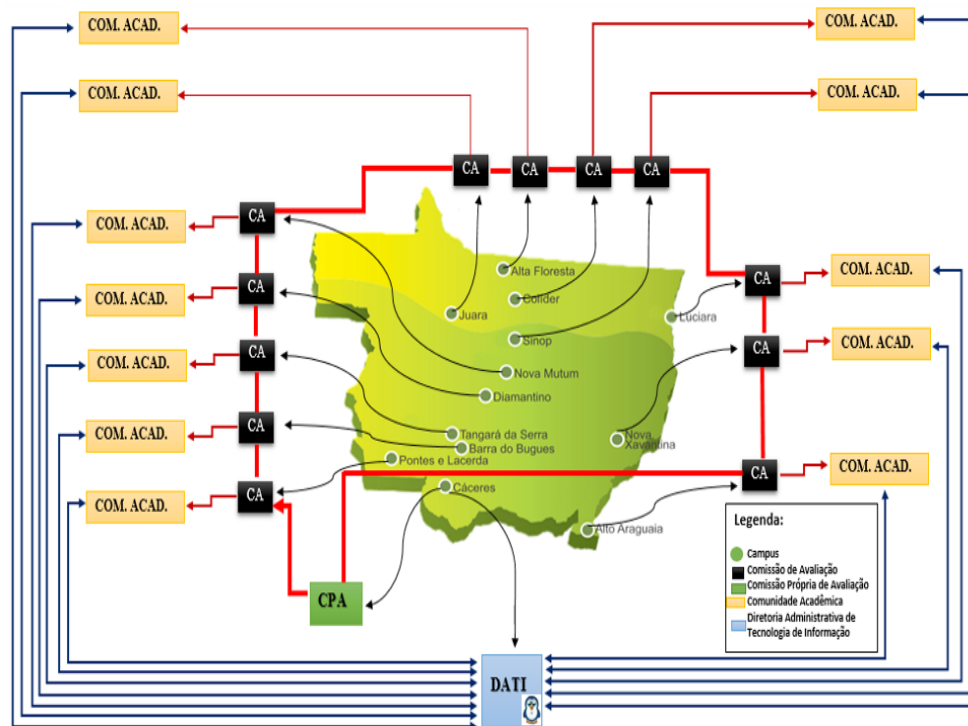
Neste prisma ao tratar de autoavaliação necessário de faz apresentar as finalidades previstas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC): produzir conhecimento, destacar as atividades e finalidades desenvolvidas na IES, levantar causas dos problemas e deficiências, despertar para consciência pedagógica e administrativa, fomentar interação entre atores, vincular a IES à comunidade, destacar a relevância científica e prestar contas à sociedade como previsto em Brasil (2004_a).

Em linhas gerais este processo “[...] onde o envolvimento da comunidade acadêmica ganha escopo e relevância no sentido de verificar a aderência da proposta institucional com os projetos em desenvolvimento e com o suporte físico e estrutural ensejado para tal cumprimento” (BRASIL, 2004b, p. 866).

2.2 DESENVOLVIMENTO DA AUTOAVALIAÇÃO NA UNEMAT

Todos os participantes envolvidos neste estudo foram categóricos ao apresentarem suas considerações quanto ao desenvolvimento da AAI na UNEMAT, o que contribui para a apresentação do mapa mental apresentado na figura 01:

Figura 01. Mapa mental sobre desenvolvimento da AAI na UNEMAT.



Fonte: Informação, organizado por Lente (2016).

A AAI no contexto da UNEMAT (F1) tem sua organização a partir da CPA que fica centralizada na sede administrativa da IES, a qual coordena e executa todo o processo desde a elaboração do projeto até a produção final do relatório. A DATI, também localizada na sede em Cáceres se encarrega em veicular os instrumentos de avaliação a todos os câmpus da universidade, sendo que para cada câmpus existe uma Comissão de Avaliação, coordenada pela CPA. Esta CA fica com a responsabilidade de fomentar a participação da comunidade acadêmica do respectivo câmpus no preenchimento dos instrumentos de AAI.

Registra-se a partir do observado (F1) que a AAI no contexto da UNEMAT se organiza nas etapas previamente definidas pelo SINAES, considerando sua estrutura *multicampi*. Semelhante ao afirmado por Oliveira (2008, p. 2297): “A organização do processo de avaliação prevê três etapas, com ritmos institucionais distintos: a preparação, o desenvolvimento e a consolidação da avaliação”.

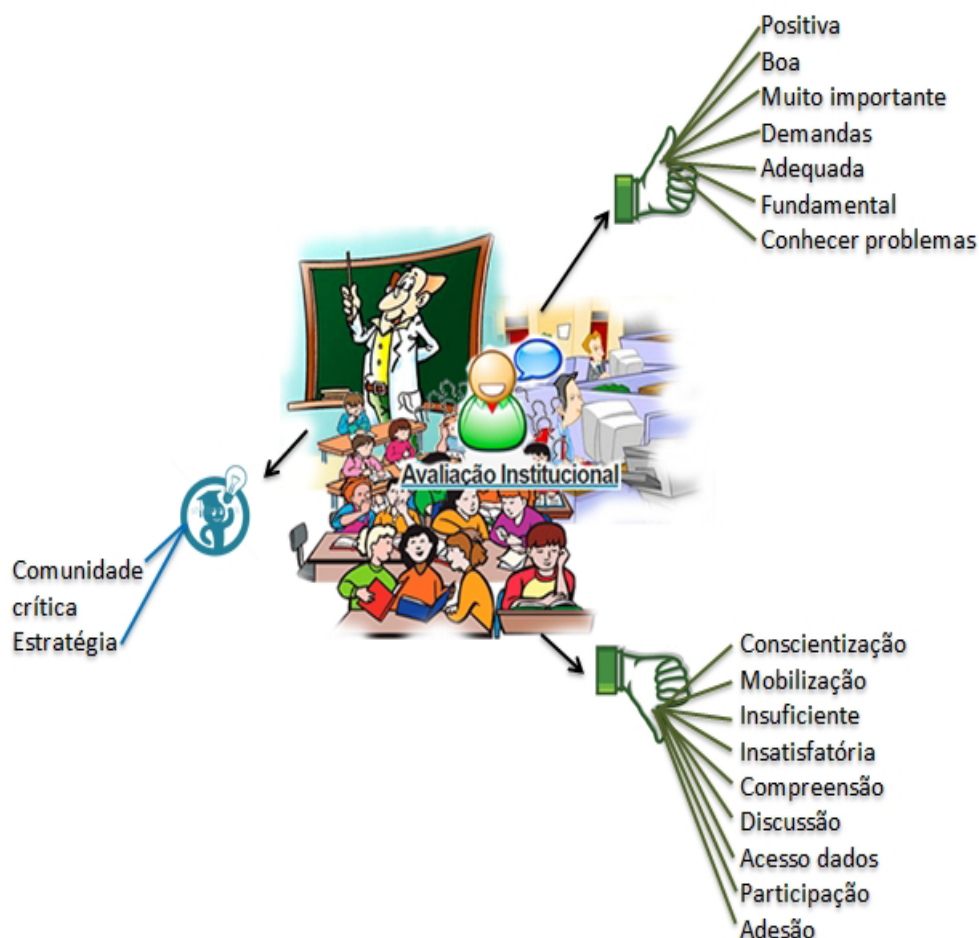
Sendo de responsabilidade direta da CPA que em conjunto com a Diretoria de Informação disponibilizar aos câmpus, por meio do sistema acadêmico e sistema de gestão os instrumentos a serem preenchidos pela comunidade acadêmica. Contando com a atuação da CAs em cada câmpus para execução da AAI.

2.3 PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ACADÊMICA NO PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO DA UNEMAT

Leite (2005) citado por Félix; Furtado (2016, p. 74) “[...] defende que a universidade, para atingir patamares mais avançados de qualidade, deve partir de um ponto: a avaliação institucional, que se constitui no diagnóstico ou retrato falado de uma instituição”. Para tanto há que se considerar como parte principal neste processo a participação da comunidade acadêmica e comunidade externa. Este estudo se ocupou em enfatizar a participação acadêmica, que sob a percepção dos participantes que tecem as mais diversas considerações.

Os significados atribuídos à participação da comunidade acadêmica na AAI no contexto da UNEMAT foram sistematizados e organizados em unidades de significados, levando em conta três conectores: positivo, negativo e sugerido como observado na figura 02.

Figura 02. Mapa mental sobre participação acadêmica da AAI para a UNEMAT.



Fonte: Informação ICD 01/2016, Imagens disponíveis em: [https://www.google.com.br/q=imagem, organizado por Lente \(2016\).](https://www.google.com.br/q=imagem, organizado por Lente (2016).)

O mapa mental (F2) apresenta de maneira breve os resultados obtidos para esta unidade, estando contemplados os significados atribuídos pelos três segmentos. A partir dos três conectores se constrói como é percebida a participação da comunidade acadêmica no contexto da UNEMAT:

“positivo” é positiva, boa, muito importante, adequada e fundamental para conhecer problemas e levantar demandas.

Os participantes deste estudo atribuíram à participação da comunidade acadêmica na AAI é condição para que a mesma se processe, a qual permite um olhar de dentro para fora, de si mesma quanto ao vivenciado no campo do ensino, da pesquisa e da extensão, associado à gestão e ao compromisso social. Autores como Silva (2011), Galdino (2011) e outros ratificam a afirmativa aqui destacada desta parcela da comunidade acadêmica da UNEMAT.

“negativo” por não haver conscientização, mobilização, adesão e participação, acesso aos dados e discussão, logo, insuficiente, insatisfatória.

Tomando como ponto de partida os significados da unidade negativa, cabe ressaltar que todas as afirmativas foram atribuídas a ausência de planejamento das comissões executoras do processo, desde a fase inicial para que a comunidade exerça seu papel cidadão participando ativamente neste processo avaliativo até as discussões dos resultados e nas proposituras de metas e ações que visem a correção dos pontos destacados como fragilidades. Neste sentido já dizia Oliveira (2008) que a CPA precisa exercer um papel político neste processo, criando uma cultura avaliativa para a qualidade, assim também sugerido por Lima (2010).

Félix e Furtado (2016), ao refletirem nesta problemática da não participação da comunidade na AAI, a exemplo dos achados neste estudo, fazem severas considerações quanto a urgência de se estabelecer uma gestão cooperativa, que todo o processo seja transparente e que as informações sejam discutidas por todos os segmentos, que é preciso o estabelecimento de uma comunicação virtual, dentre outras que contribuam para que a IES avance e gerencie qualidade.

“sugerido” desenvolver estratégia para se ter uma comunidade crítica.

Um ponto muito tocado por estudiosos sobre o assunto, como Félix; Furtado (2016), e Verhine (2015) refere-se à preocupação da IES e CPA em apenas cumprir e fazer cumprir as exigências legais, e isto ao que se apresenta também ocorre na IES estudada uma vez que não houve nenhuma consideração dos participantes e nem informações quanto a qualquer tipo de comprometimento em reconhecimento de curso ou da própria IES por pendência ligada à AAI. Ao que parece tudo tem sido cumprido nos rigores da lei do SINAES. Não se fala em desenvolver uma massa crítica para que atuem efetivamente do processo.

3 CONCLUSÕES

Num primeiro plano cabe apontar que AAI no contexto da UNEMAT tem sua organização a partir da CPA que fica centralizada na sede administrativa da IES, a qual coordena e executa todo o processo desde a elaboração do projeto até a produção final do relatório. A DATI, também localizada na sede em Cáceres se encarrega em veicular os instrumentos de avaliação a todos os câmpus da universidade, sendo que para cada câmpus existe uma Comissão de Avaliação, coordenada pela CPA.

Em relação a execução e participação no processo da AAI, conclui-se que os gestores da AAI na IES estão prontos para atuarem no processo, porém ainda com carência de estratégias de participação social, levando este processo a um mover emancipatório, comprometido e responsável. Muito embora apresentem prerrogativas que induzem ao exercício reflexivo e de busca por mudanças.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. Para uma conceptualização alternativa de accountability em educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, 2012.
- BALZAN, N.C.; DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação institucional: teoria e experiência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004a. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras Providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15.abr .2004a. Seção 1, p. 4-5.
- BRASIL. MEC. **Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004**. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Brasília, 2004.
- CLARKE, J.; NEWMAN, J. **The managerial state: power, politics and ideology in the remaking of social welfare**. London: Sage, 1997.
- DÉCIA, A. C. M; ARGOLLO, R. S. N. Autoavaliação institucional da UFBA na era SINAES: a experiência revisitada na Escola de Administração. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v.21, n.46, p.387-404, 2010.
- FÉLIX, G.T.; FURTADO, D.B.V. Autoavaliação Institucional e (In)Cultura de Participação na Universidade. **HOLOS**. ano 32, v. 1. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/HOLOS/article>. Acesso em 5 de maio de 2016.
- GALDINO, M.N.D. **A autoavaliação institucional no ensino superior como instrumento de gestão**. 2005. Disponível em: http://www.unigranrio.br/unidades_adm/cpa/.pdf. Acesso em 5 de junho de 2016.
- GALDINO, M.N.D. A Autoavaliação Institucional no Ensino Superior como Instrumento de Gestão. **Cadernos ANPAE**. v. 11, p. 399-399, 2011.
- GAMA, Z. Avaliação Institucional: Primeiras Aproximações – Teoria e Crítica. **Aval. Educ.** São Paulo, v. 23, n. 52, p. 254-272, maio/ago. 2012.
- LEITE, D. **Reformas universitárias: avaliação institucional participativa**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- OLIVEIRA, N.B. Autoavaliação de uma instituição no ensino superior: o olhar crítico-reflexivo sobre si mesma para gerenciar a qualidade. 2008. **Anais Educere**. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere2008/anais/pdf/755_813.pdf. Acesso em abril de 2016.
- RISTOFF, D. **Construindo outra educação: tendências e desafios da educação brasileira**. Florianópolis: Insular, 2011.

SILVA, M.N. Autoavaliação Institucional: estudo de caso no campus da Unemat de Nova Xavantina-MT, no ano de 2014. [Dissertação] Belo Horizonte: FEAD, 2015.

VERHINE, R.E. Avaliação e regulação da educação superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 603-619, nov. 2015.