ANAIS DO V SEMINÁRIO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (ANPAE) REGIONAL SUL

POLÍTICAS EDUCACIONAIS COMO CAMPO DE DISPUTA:

TENSÕES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO

11 A 13 DE ABRIL DE 2018

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani
Telmo Marcon
(Org.)

Promoção:

anpae

Apoiadores

UPF Universidade de Passo Fundo | EDITORA
editora@upf.br
www.upf.br/editora

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

José Carlos Carles de Souza
Reitor

Rosani Sgari
Vice-Reitora de Graduação

Leonardo José Gil Barcellos
Vice-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Bernadete Maria Dalmolin
Vice-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários

Agenor Dias de Meira Junior
Vice-Reitor Administrativo

UPF Editora
Glauco Ludwig Araujo
Ivan Penteado Dourado
Editores

Sirlete Regina da Silva
Rubia Bedin Rizzi
Diagramação

CIP – Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

S471 Seminário da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Brasil). Região Sul (5. : 2018 : Passo Fundo, RS).
Políticas educacionais como campo de disputa [recurso eletrônico] : tensões entre o público e o privado / Rosimar Serena Siqueira Esquinsani, Telmo Marcon (orgs.) – Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2018.
3.523 Kb ; PDF.

Inclui bibliografia.
Modo de acesso gratuito: www.upf.br/editora.
ISBN: 978-85-523-0042-7
Demais organizadores: Alexandre Harn, Cátia Sauer, Eduardo Albuquerque, Eliara Zavieruka Levinski, Elisa Mainardi, Evandro Consalter, Luciane Spanhol Bordignon.

1.Educação – Congressos e convenções. 2. Educação e Estado. 3. Prática de ensino. I. Harn, Alexandre, org. II. Sauer, Cátia, org. III. Albuquerque, Eduardo, org. IV. Levinski, Eliara Zavieruka, org. V. Mainardi, Elisa, org. VI. Consalter, Evandro, org. VII. Bordignon, Luciane Spanhol, org. VIII. Título. IX. Anais do V Seminário da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (Anpae) Regional Sul.

CDU: 37.014

Bibliotecária responsável Juliana Langaro Silveira - CRB 10/2427

COMISSÃO ORGANIZADORA:

Alexandre Harn – mestrando PPGEddu UPF
Cátia Sauer – mestranda PPGEddu UPF
Eduardo Albuquerque – mestrando PPGEddu UPF
Dra. Eliara Zavieruka Levinski – diretora da Faed UPF
Dra. Elisa Mainardi – professora Faed UPF
MS. Evandro Consalter – doutorando PPGEddu UPF
Dra. Luciane Spanhol Bordignon- Coordenadora do CRE UPF
Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani – professora PPGEddu UPF
Dr. Telmo Marcon – Professor PPGEddu UPF

COMITÊ CIENTÍFICO

Dra. Adriana Loss – UFFS/Erechim
Dr. Almir Paulo dos Santos – UFFS/Erechim
Dra. Calinca Jordana Pergher – IFFarroupilha
Dra. Clarice Monteiro Scott – IFRS
Dra. Gionara Tauchem – FURG
Dra. Graziela Zambão Abdian – Unesp/Marília-SP
Dr. Ivo Dickmann – Unochapecó/Chapecó
Dr. Jeferson Saccol Ferreira – Faculdade Santa Rita/Chapecó
Dra. Maria Cristina França – IFRS
Dra. Maria Lúcia Marocco Maraschin – UFFS/Chapecó
Dra. Olinda Evangelista – Unoesc/ Joaçaba
Dra. Rosa Millitz Martins – Udesc/Florianópolis
Dra. Simone de Fátima Flach – UEPG/PR
Dra. Terciane Ângela Luchese – UCS
Dr. Valdecir Soligo – Unioeste/Cascavel

OBJETIVOS:

a) Geral

- Analisar criticamente os desafios enfrentados pelas políticas educacionais, de modo especial a tensão entre o público e o privado, à luz das pesquisas produzidas no campo da educação e em áreas afins, dialogando com experiências educativas em construção.

b) Específicos

- Aprofundar os embates entre o público e o privado no âmbito da educação e suas implicações e interferências nas políticas educacionais;
- Problematizar os pressupostos de uma educação republicana, confrontando-os com as tendências de mercantilização da educação crescentes no contexto atual;
- Socializar pesquisas e reflexões que vem sendo desenvolvidas por educadores em distintos espaços sobre as tendências nas políticas educacionais nos distintos espaços locais, nacional e global;
- Criar espaços para que experiências criativas que vem sendo desenvolvidas em distintos espaços educativos, particularmente nas redes públicas, permitem ressignificar práticas e as funções próprias da educação, visualizando perspectivas e possibilidades emancipatórias.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....15

A ATUAÇÃO DO BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS E SUAS IMPLICAÇÕES NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....18
Ângela Maria Scalabrin Coutinho
Marlise Oestreich

A ATUAÇÃO DO TERCEIRO SETOR NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO EM PONTA GROSSA - PR.....23
Simone de Fátima Flach
Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin

A ATUAÇÃO DO TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO PARANÁ NO MONITORAMENTO DA "META 1" DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.....29
Kátia Cristina Sommer Schmidt
Lusiane Ferreira Gonçalves

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA ENCRUZILHADA: ATENDER AOS INTERESSES DO MERCADO OU FORMAR PARA A CIDADANIA DEMOCRÁTICA?.....34
Diego Bechi
Maria Dinora Baccin Castelli

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2001-2010 E 2014-2024): DESDOBRAMENTOS E PERSPECTIVAS.....40
Talita Zanferari
Thales Fellipe Guill

A ESCOLA SOB PRESSÃO DE MANDAMENTOS NEOLIBERAIS.....45
Marcos Antonio Martinelli Madaloz
Janimara Rocha

A EXTENSÃO COMO MOBILIZADORA DO ENCONTRO DA UNIVERSIDADE COM A EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA EXPERIÊNCIA EM DESENVOLVIMENTO.....51
Viviane Fátima Lima do Prado
Everaldo Silveira da Silva

A FLEXIBILIZAÇÃO DO TEMPO E ESPAÇO NAS SOCIEDADES COMPLEXAS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO SUPERIOR.....56
Rogério Augusto Bilibio
Marcio G. Trevisol

A FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E O ACESSO AO TRABALHO.....61
Maria Lourdes Gisi
Andrey Alves Kochake

A FRAGILIDADE DAS HUMANIDADES NO ENSINO SUPERIOR SOB A INFLUÊNCIA DO NEOLIBERALISMO NO CONTEXTO DAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS.....66
Rosana Cristina Kohls
Rosenei Cella
Flávia Peruzzo

A IDEOLOGIA DA ESCOLA SEM PARTIDO E SUAS CONSEQUÊNCIAS NA ATUAÇÃO DOCENTE 71
Eduardo Albuquerque
Telmo Marcon
A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS 76
Suzana dos Santos Gomes
Heyde Ferreira Gomes
A INSTITUIÇÃO PÚBLICA NÃO-ESTATAL E O BEM PÚBLICO: COMPROMISSO SOCIAL E DEMOCRÁTICO 81
Raquel Paula Fortunato
A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DA GESTÃO ESCOLAR COMO ENTRAVE PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE 86
Maiara Fernanda Fusinato
Alexandre José Hahn
A LUTA DE CLASSES NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: ESTADO E PODER 91
Algacir José Rigon
A META DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: COMPARANDO O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA CIDADE DE CURITIBA COM O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 96
Ângelo Ricardo de Souza
Karina Falavinha
Mariana Peleje Viana
A PERCEPÇÃO DO PROCESSO DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA: UM OLHAR DOS AVALIADORES EDUCACIONAIS 101
Luzinete Barbosa Lyrio
Graciene Guimarães Rocha
Moacir Borges Freitas
A PESQUISA NOS CURSOS DE DOUTORADO BRASILEIROS SOBRE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE NAS LINHAS DE POLÍTICA EDUCACIONAL NO TRIÊNIO 2010-2012 105
Altair Alberto Fávero
Carina Tonieto
A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/2017) E A PROVÁVEL ACENTUAÇÃO DA CRISE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA 111
Daiane Rodrigues Costa
Júnior Bufon Centenaro
A RELEVÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR 117
Francisca Eleodora Santos Severino
Kacianna P. J. Barbosa e Amorim
A RESPONSABILIZAÇÃO DOS GESTORES EM EDUCAÇÃO PELA QUALIDADE EDUCACIONAL 122
Carmem Lúcia Albrecht da Silveira
Robledo Leonildo Zuffo

ACESSO, PERMANÊNCIA E VULNERABILIDADE ESCOLAR: ANÁLISE DOS ESTUDANTES VINCULADOS AO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA 127
Ana Lorena Bruel
Gabriela Schneider

ANÁLISE DOS INDICADORES ENCONTRADOS REFERENTES AS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS DO GRUPO DE TRABALHO 11 DA ANPED..... 133
Thales Fellipe Guill
Talita Zanferari

AS CONFERÊNCIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CONCÓRDIA NA GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO 138
Liane Vizzotto
Sílvia Fernanda Souza Dalla Costa
Solange Aparecida Zotti

AS DESIGUALDADES PERANTE O DIREITO À CRECHE E A VISIBILIDADE DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS ENQUANTO ATORES SOCIAIS 144
Patricia Sesiuk
Angela Scalabrin Coutinho

AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DA *POLICY CYCLE APPROACH* 149
Bruna de Souza Souza
Laudirege Fernandes Lima

ASPECTOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL: LEVANTAMENTO DE PUBLICAÇÕES 154
Jefferson Mainardes
Silvana Stremel

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIÁLOGO ENTRE POLITICAS COMPLEMENTARES..... 160
Msa. Mônica Souza Trevisan
Msa. Liliane Silveira Bonorino
Ms. Antônio Carlos Minussi Rigues

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO SUPERIOR: UM DEBATE PARA ALÉM DO MERCADO CAPITALISTA..... 167
Michele L. Blind de Morais
Silmara Terezinha Freitas

AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO E A RESIGNIFICAÇÃO DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS PARA OS MUNICIPIOS DO RIO GRANDE DO SUL 172
Tatiane de Fátima Kovalski Martins
Flávia Obino Correa Werle

BREVE ESTUDO ACERCA DE PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES INICIANTES NA CARREIRA DE MAGISTÉRIO SUPERIOR..... 177
Lidiane Limana Puiati Pagliarin

CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOCENTES NA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL E NA REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE 183
Laura Dexheimer Trein
Nalú Farenzena

CENÁRIO DAS PESQUISAS SOBRE ENADE E SINAES JUNTO AO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES NO PERÍODO DE 2010 A 2016 189
Andréa Vergara Borges

CONSTRUÇÃO DO ESTADO DA ARTE: EM PAUTA A EVASÃO E A BAIXA PROCURA DOS CURSOS DE LICENCIATURA NOS INSTITUTOS FEDERAIS 198
Greice Lopes Maia
Marilene Gabriel Dalla Corte

CONSTRUÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PME DE MANOEL VIANA - RS: UM TRABALHO EM PARCERIA 204
Calinca Jordânia Pergher
Joze Medianeira dos S. Andradade Toniolo
Monique da Silva

CONVENIAMENTO DE INSTITUIÇÕES SEM FINS LUCRATIVOS EM PORTO ALEGRE E SEUS IMPACTOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL 209
Simone Souza Prunier
Simone Valdete dos Santos

DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR: PODER LOCAL E REGULAÇÃO NACIONAL NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES 214
Janaina Melques Fernandes
Francisca Eleodora S. Severino
Francisca Eleodora S. Severino

DILEMAS DA INCLUSÃO SOCIAL NA SOCIEDADE BRASILEIRA: CONTRADIÇÕES E IMPACTOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS 219
Ivana Aparecida Weissbach Moreira

DIMENSÕES RACIONAIS, POLÍTICAS E SIMBÓLICAS QUE AFETAM A GESTÃO EDUCACIONAL SUPERIOR PÚBLICA E PRIVADA 225
Haroldo Andriguetto Junior
Maria Lourdes Gisi

DISTONIAS ENTRE A PROPOSIÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR EM DIREITOS HUMANOS 230
Elisa Mainardi
Eldon Henrique Mühl

EDUCAÇÃO E O SEU PROFISSIONAL: COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NECESSÁRIAS 235
Ivanete Maria Weber

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: UM DIREITO EM "VIGOR"? 239
Fernanda Soares Ferreira
Viviane Fátima Lima do Prado

EDUCAÇÃO LIBERTADORA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR NA AMAZÔNIA SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS, AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A DIVERSIDADE 244
Viviane Martins Vital
Rosane Carneiro Sarturi

EDUCAÇÃO PARA SUSTENTABILIDADE ULTRAPASSANDO FRONTEIRAS: EXPERIÊNCIA ENTRE ESCOLA E UNIVERSIDADE 249
Sandra Lilian Silveira Grohe

ELEIÇÃO DE DIRETORES E VICE-DIRETORES NO MUNICÍPIO DE SÃO SEBASTIÃO DO PASSÉ- BAHIA: REFLEXÕES SOBRE O CAMINHO PERCORRIDO 254
Anita dos Reis de Almeida
Leandro Gileno Militão Nascimento
Nadja Maria Amado de Jesus

ELEIÇÃO PARA DIREÇÃO ESCOLAR EM CURITIBA A PARTIR DE MAX WEBER 259
Renata Riva Finatti

ENSINO MÉDIO EM DISPUTA: UMA REFORMA QUE SE DISTANCIA DO DEBATE ACADÊMICO 264
Maria Beatriz Luce
Mateus Saraiva
Angela Chagas

ESCOLA PÚBLICA E O SUCESSO/INSUCESSO DE ESTUDANTES, NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 269
Ivanete Maria Weber
Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

ESPAÇOS E MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO EM SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO DA MESORREGIÃO CATARINENSE VALE DO ITAJAÍ 273
Aline Bettiolo dos Santos
Elton Luiz Nardi

ESTUDO SOBRE RELAÇÕES ENTRE GESTÃO ESCOLAR E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA 278
Simone Salete Sawicki
Lidiane Limana Puiati Pagliarin

ESTUDOS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS 283
Sandra Simone Höpner Pierozan
Marcia Farinella Soares de Campos
Flavia Obino Correa Werle

EVASÃO DISCENTE EM CURSOS DE GRADUAÇÃO DO CAMPUS ITAQUI DA UNIPAMPA: UM ESTUDO DE CASO 288
Felipe Batista Ethur
Rosane Carneiro Sarturi

EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS DA PROPOSTA DO MAIS EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM JORNADA AMPLIADA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ERECHIM/RS 293
Greicimára Samuel Nascimento Zick

FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CURITIBA: MUDANÇA DE RUMO 298
Daniela Sanches Salsamendi

FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA NUM CONTEXTO MARCADO PELA RACIONALIDADE CONCORRENCIAL: CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NUMA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA 303
Neri José Mezadri

GESTÃO DEMOCRÁTICA E FORMAS DE PROVIMENTO DA GESTÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE PINHAIS-PR 309
Tatiana Figueroa Martin Gaya

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E ELEIÇÃO DE DIRETORES: AS VOZES QUE OPERAM NA GESTÃO DA ESCOLA 315
Waldirene sawozuk Bellardo
Juliana Kussem

GESTÃO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO EM ÓBIDOS/PARÁ: REFLEXOS E DESDOBRAMENTOS DA CRISE POLÍTICA NACIONAL 321
Lucas de Vasconcelos Soares
Maria Antonia Vidal Ferreira

GESTÃO UNIVERSITÁRIA: A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ALTERNATIVA PARA A CONSTRUÇÃO DO DOCENTE GESTOR. 326
Natália de Almeida Ghidini
Cátia Ruas Teixeira Sauer
Helena Rita Schimitz

INFÂNCIAS, POLÍTICAS E DIREITOS: DISPUTAS AFIRMATIVAS ENTRE GARANTIAS E CUMPRIMENTO 330
Daniele Vanessa Klosinski

INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL EM CURITIBA: (DES)IGUALDADE DE OFERTA? 335
Gabriela Scneider
Desiree Mathias

MISSÃO E DESTINO DAS UNIVERSIDADES: A INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO 341
Marcio G. Trevisol
Maria de Lourdes Pinto de Almeida

MOVIMENTOS CONSERVADORES NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO: REPERCUSÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA 346
Iana Gomes de Lima

NOVO MAIS EDUCAÇÃO: UM ESPECTRO DE DISPUTAS POLÍTICAS 351
Rosa Maria Bortolotti de Camargo
Mônica souza Trevisan
Rosane Carneiro Sarturi

NUCLEAÇÃO DE ESCOLAS RURAIS: REPERCUSSÕES EM COMUNIDADES DO OESTE CATARINENSE 357
Kátia Lucena Alves de Oliveira

O CONFLITO DA UNIVERSIDADE PERANTE A NECESSIDADE DE ADEQUADO TRABALHO DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO 361
Renan Anderson de Oliveira

O CONSELHO ESTADUAL DE SANTA CATARINA E AS RECOMENDAÇÕES DA OCDE 366
Fernanda Denise Siems
O DIÁLOGO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES . 371
Eliara Zavieruka Levinski
Ana Carolina Cabral Leite
Caroline Simon
O LUGAR DA EQUIDADE E DA DESIGUALDADE EDUCACIONAL NOS DOCUMENTOS DO IDEB 376
Janaíne Souza Gazzola
Edite Maria Sudbrack
ORDENAMENTO JURÍDICO DO TERCEIRO SETOR NO BRASIL: IMPASSES PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA 382
Daniela de Oliveira Pires
PAPEL POTENCIALIZADOR DOS JOGOS NA FORMAÇÃO HUMANÍSTICA A PARTIR DA PERSPECTIVA DE MARTHA NUSSBAUM E GEORGE H. MEAD 387
Aline Franciele Morigi
O PRINCIPIO DA PARTICIPAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE SANTA CATARINA: QUAL PARTICIPAÇÃO? 392
Durlei Maria Bernardon Rebelatto
O SENTIDO DO PROCESSO PARTICIPATIVO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE SOLEDADE/RS 398
Ádria Brum de Azambuja
Eliara Zavieruka Levinski
O SUJEITO EMPRESARIAL E O NEOLIBERALISMO PEDAGÓGICO: AMEAÇAS À DEMOCRACIA EDUCACIONAL 403
Evandro Consaltér
PARCERIAS PÚBLICAS PRIVADAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: O CASO DO PROGRAMA AABB COMUNIDADE DA FENABB NO ESTADO DO RS 408
Douglas Gadelha Sá
Aline Medeiros
Susana Schneid Scherer
PARTICIPAÇÃO E CONTROLE SOCIAL NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO... 414
Tagiane Graciel Fiorentin Tres
Rafael Pavan
PERCURSOS DA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL 419
Viviane Kanitz Gentil
PERMANÊNCIAS E RUPTURAS DO TRABALHO INFANTIL NO CULTIVO DO TABACO: DESAFIOS PARA OS GESTORES DA EDUCAÇÃO 423
Tânia Parolin da Cruz
Simone de Fátima Flach
PERSPECTIVAS PARA O FINANCIAMENTO NOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO 429
Edugas Lourenço Costa
Tagiane Graciel Fiorentin Três

PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: CONTRADIÇÕES EM *FORMA DE LEI* NO PROVIMENTO DE DIRETORES DE ESCOLAS PÚBLICAS 435
Munir Lauer
Rosimar Siqueira Esquinsani
Carmem Albrecht da Silveira

PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E A ARTICULAÇÃO AO PNE: O CASO CATARINENSE 440
Marcia Farinella Soares de Campos
Liane Vizzotto Sandra
Simone Hopner Pierozan

POLÍTICA DE ENFRENTAMENTO AO INSUCESSO ESCOLAR: DIAGNOSE DA EVASÃO E RETENÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DO PLANO INSTITUCIONAL ESTRATÉGICO DE PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS ESTUDANTES DO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ 446
Samai Serique dos Santos Silveira
Silvana Neumann Martins
Adriana Oliveira dos Santos Siqueira

POLÍTICA EDUCACIONAL COMO CAMPO ACADÊMICO NO BRASIL: EMERGÊNCIA E EXPANSÃO A PARTIR DAS PUBLICAÇÕES 451
Silvana Stremel
Jefferson Mainardes

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E A CULTURA DA PERFORMATIVIDADE NA PRÁTICA DOCENTE 457
Silmara Terezinha Freitas

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR 462
Simone de Lima
Leandro José Piovesan
Silvia Regina Canan

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: INOVAÇÕES OU PREOCUPAÇÕES? 467
Luciane Spanhol Bordignon
Egeslaine de Nez

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DESIGUALDADES SOCIOECONÔMICAS NO BRASIL 473
Telmo Marcon

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL 478
Flaiane Rodrigues Costa
Munir José Lauer

POLÍTICAS PRIVATIVISTAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA GAÚCHA 483
Renata Cecília Estormovski

POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO: A REDAÇÃO DO ENEM E A PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA PÚBLICA 489
Glícia Juliana Leandro Lemos
Suzana dos Santos Gomes

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO: UMA ABORDAGEM ACERCA DOS PROCESSOS INCLUSIVOS NAS ESCOLAS REGULARES.....494
Débora dos Santos Berté
Julio Cesar Godoy Bertolin

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL, ARGENTINA E URUGUAI: UM ESTUDO COMPARATIVO.....500
Adrea Cristiane Maraschin Bruscato

PRECARIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE: O CASO DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ.....506
Denize Cristina Kaminski Ferreira

PROFESSOR E PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURITIBA: DUAS CARREIRAS A MESMA PROFISSÃO.....512
Claudia Alessandra Gregório

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: ENTRE CONQUISTAS E DESAFIOS 517
Camila de Fátima Soares dos Santos
Edite Mara Sudbrack

PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE TRABALHADORES DO CAMPO: REFLEXÕES SOBRE O PRONERA E O PROCAMPO.....522
Naira Estela Roesler Mohr

PROJETO CONECTADOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS PARANAENSES: ANÁLISE DA POLITICA EDUCACIONAL EM AÇÃO.....528
Mary Ângela Teixeira Brandalise

PROVIMENTO DO DIRETOR DE ESCOLA POR INDICAÇÃO: O PESO DA GESTÃO MUNICIPAL NA GESTÃO DOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CURITIBA 533
Danieli D'Aguiar Cruzetta

QUESTIONÁRIO COMO FERRAMENTA DE PESQUISA COMPARTILHADA: UMA EXPERIÊNCIA DE COLETA DE DADOS CONJUNTA SOBRE GESTÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL 538
Joélma de Souza Arbigaus
Danieli D'Aguiar Cruzetta

REFLEXÕES INICIAIS SOBRE A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NOS INSTITUTOS FEDERAIS.....543
Andriara Ponte Casarotto Soares
Fernanda Martini de Andrade
Calinca Jordânia Pergher

REFLEXÕES SOBRE AS TEMÁTICAS DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.....548
Maria Goreti Farias Machado

RELATO DA CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA IDOSOS NO MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA – SC NO CONTEXTO DA HISTÓRIA DE EJA NO BRASIL.....554
Flávia Peruzzo
Ricardo Cocco
Rosana Cristina Kohls

REPERCUSSÕES DA *ACCOUNTABILITY* NA PRODUÇÃO ACADÊMICO - CIENTIFICA BRASILEIRA 559
Marilda Pasqual Schneider
Michele Luciane Blind de Morais
SABERES NECESSÁRIOS À GESTÃO DA SALA DE AULA 564
Alexandre José Hahn
Maiara Fernanda Fusinatto
SOBRE OS GRUPOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO SUPERIOR DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DA REGIÃO CENTRO-OESTE DO BRASIL 569
Fernando Rodrigo Dall Igna
UMA RELEITURA DO DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DAS IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS DO GOVERNO SARTORI (2015-2018)..... 574
Marlize Dressler
Liliana Soares Ferreira
UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA E A TENSÃO PÚBLICO-PRIVADO: COLEGIALIDADE E PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL NAS INSTÂNCIAS DE GESTÃO 580
Brenda Natallie Girardi de Almeida
Cristina Fioreze
UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS, POLÍTICAS DE GESTÃO AMBIENTAL E AMBIENTALIZAÇÃO: EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA SALA DE AULA..... 586
Gabriela Andrighe Colombo
Silvia Regina Canan

APRESENTAÇÃO

Anualmente, a Anpae promove eventos, intercalando um em nível nacional com outros regionais. Em 2018, ocorrerão eventos regionais. No sistema de rodízio entre os três estados do sul, coube ao Rio Grande do Sul sediar o V Seminário, que ocorrerá de 11 a 13 de abril de 2018 na Universidade de Passo Fundo, tendo como tema "Políticas educacionais como campo de disputas: tensões entre o público e o privado".

Por que da escolha dessa temática? O campo das políticas educacionais vem se tornando cada vez mais disputado por diferentes agentes com projetos e interesses distintos. A construção de diretos – entre os quais o da educação, resultante de duros embates nas últimas quatro décadas e consagrados em diferentes legislações como a Constituição de 1988, a LDB de 1996 e as regulamentações educacionais posteriores através de pareceres e diretrizes – está sendo ameaçada por um conjunto de decisões políticas, econômicas e legais. Fazem parte desse contexto a reforma do ensino médio, a proposta de Escola sem partido, o congelamento de investimentos por vinte anos, as sistemáticas investidas contra o Plano Nacional de Educação (2014-2024), a exclusão de representações do campo da educação no Fórum Nacional de educação, entre as quais a Anped e o Sintee. Esses são alguns dos sintomas em curso que apontam para a desestruturação das políticas educacionais públicas construídas nas últimas quatro décadas e a implantação de novas propostas, fortemente influenciadas por interesses empresariais. A educação brasileira vive uma forte tensão entre duas perspectivas distintas: uma republicana e outra privatista-mercadológica. Esses embates, no entanto, não são novos. Desde a década de 1920, intensificam-se as críticas à educação privada pelos pioneiros da escola nova que, no Manifesto de 1932, clamam pelos princípios de uma educação pública, gratuita e laica. Ao contrário desses princípios, crescem, no contexto atual, tendências de mercantilização, ocorrendo o fortalecimento de grupos empresariais que defendem um Estado mínimo quando se trata de políticas públicas, como a educação, o crescimento de instituições educativas com interesses exclusivamente mercantis e Institutos "sem fins lucrativos" que atuam em assessorias a redes públicas de educação, assumindo protagonismos no âmbito de políticas educacionais, mesmo não tendo trajetórias e experiências históricas na educação formal. Com base num discurso gerencialista, defendem projetos e propostas educacionais sem os pressupostos políticos e pedagógicos que são imprescindíveis para uma educação emancipadora, humana e cidadã.

Nesse contexto, propostas pautadas em lógicas mercantis ganham a simpatia de gestores públicos e conquistam espaços cada vez mais significativos. Em contrapartida, instituições

educacionais com trajetórias consolidadas e organizações que tradicionalmente ocuparam-se da educação, entre as quais a Anpae, são marginalizadas de debates fundamentais e suas contribuições, quando não desconsideradas, são secundarizadas. Tudo isso produz uma sensação de impotência entre educadores para fazer frente aos complexos processos socioculturais, políticos e educacionais presentes na sociedade e vivenciados cotidianamente nas escolas.

Diante disso, temos de nos perguntar a respeito dos impactos dessas mudanças na educação básica. A definição legal de educação básica ainda se sustenta no contexto da reforma do ensino médio? Como fica a educação básica a partir da Base Nacional Curricular Comum que tratou em separado a educação infantil e Fundamental do ensino médio? Como avançar numa articulação orgânica entre a educação básica, a educação superior e os programas de pós-graduação lato e stricto sensu? Como o discurso gerencialista da educação está avançando sobre a educação básica? Até que ponto professores e gestores conseguem diagnosticar o que está em curso para se posicionarem propositivamente por meio de práticas que resistam à desqualificação da educação? Como enfrentar o pessimismo, o desânimo e as ameaças que envolvem gestores, professores e alunos?

A Anpae, entre outras organizações educacionais, tem de continuar contribuindo com reflexões críticas sobre os múltiplos desafios que se fazem presente nas práticas educativas e, ao mesmo tempo, precisa dar visibilidade às experiências que estão sendo produzidas em instituições educativas e em redes de educação com muitas dificuldades, mas que acenam para mudanças criativas. O V seminário constitui-se num espaço de socialização dessas experiências que precisam ser refletidas e confrontadas com as pesquisas que vem sendo produzidas, especialmente no âmbito dos programas de pós-graduação stricto sensu em Educação.

Nesse contexto, o V Seminário tem como objetivo geral discutir criticamente os desafios enfrentados pelas políticas educacionais, de modo especial a tensão entre o público e o privado, à luz das pesquisas produzidas no campo da educação e em áreas afins, dialogando com experiências educativas em construção. Como objetivos específicos, propõe-se a aprofundar os embates entre o público e o privado no âmbito da educação e suas implicações e interferências nas políticas educacionais; problematizar os pressupostos de uma educação republicana, confrontando-os com as tendências de mercantilização crescente na educação atual; socializar pesquisas e reflexões que vêm sendo desenvolvidas por educadores em distintos espaços sobre as tendências nas políticas educacionais em distintos espaços locais, nacionais e globais; e criar espaços para que experiências criativas que vêm sendo desenvolvidas em distintos espaços

educativos, particularmente em redes públicas, permitam ressignificar práticas e as funções próprias da educação, visualizando perspectivas e possibilidades emancipatórias.

No ano em que a Universidade de Passo Fundo, instituição comunitária e regional, está completando cinco décadas de existência; a Faculdade de Educação, 61 anos; e o Programa de Pós-Graduação em Educação, 21 anos de atividades, sentimo-nos profundamente agraciados em acolher o V Seminário Regional sul da Anpae. Desejamos a todos que o evento constitua-se num espaço privilegiado de socialização de pesquisas e experiências educativas e possa trazer alento e energias para continuarmos lutando por uma educação capaz de formar seres pensantes e democráticos.

A ATUAÇÃO DO BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS E SUAS IMPLICAÇÕES NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ângela Maria Scalabrin Coutinho
Universidade Federal do Paraná
angelamscoutinho@gmail.com

Marlise Oestreich
Universidade Federal de Santa Catarina
profamarlise@gmail.com

Resumo: Em linhas gerais, apresentamos a atuação do Banco Interamericano de Desenvolvimento na rede municipal de ensino de Educação Infantil de Florianópolis e suas implicações, por meio do "Programa de expansión y mejoramiento de la educación infantil y la enseñanza fundamental en el Municipio de Florianópolis", em especial na qualidade da Educação Infantil. Os componentes do Programa, num total de quatro, organizam-se em torno da expansão, da infraestrutura, da formação, da gestão e do monitoramento da qualidade da educação. Destacaremos a expansão do setor privado na educação pública, sendo mais uma ação visando à hegemonia e alinhada com uma agenda global, vindo assentada na lógica gerencialista e implicando as políticas educacionais.

Palavras-chave: Banco Interamericano de Desenvolvimento. Educação Infantil. Qualidade na Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Em 2009, na pesquisa sobre qualidade na Educação Infantil (EI),[1] Florianópolis obteve os melhores resultados, ocasionando que em 2012 o município firma um empréstimo junto ao BID no valor de 58 milhões de dólares, por meio do "Programa de expansión y mejoramiento de la educación infantil y la enseñanza fundamental en el Municipio de Florianópolis", cujo

[1] No Brasil foram realizadas duas pesquisas com abrangência nacional sobre a qualidade na Educação Infantil, uma em 2006 e outra em 2009.

objetivo principal anunciado foi melhorar a qualidade da educação. Esse programa é composto de quatro componentes, tendo o primeiro relação com a cobertura e a melhoria da infraestrutura, prevendo:

> [...] (i) a construção de 23 unidades de educação infantil, a ampliação ou renovação de 15, atingindo 100% de cobertura na pré-escola e pelo menos 60% das crianças de 0 a 3 anos, tudo em tempo integral, (ii) a construção de três escolas de ensino fundamental, a expansão ou renovação de 11 unidades, atingindo 32% de cobertura em tempo integral, bem como a construção de dois centros de inovação da educação básica para atividades pedagógicas no contraturno, e (iii) a aquisição de bens e materiais duráveis para equipar as unidades educacionais. (BID, 2014, tradução nossa).

Em relação ao segundo componente, esse se propõe a

> [...] apoiar (i) o processo de licitação para a seleção de novos professores, (ii) a formação e qualificação de professores e cursos de formação de educação integral, de conteúdo específico e competências pedagógicas necessárias para cada nível, assim como a implementação de um sistema de "treinamento" para professores, (iii) o desenvolvimento de matrizes para o currículo do ensino básico, a articulação e a facilitação da transição de uma educação para o próximo nível, (iv) o desenvolvimento da matemática, de ensino inovador, do português e da ciência, e da tecnologia da informação na sala de aula para reforçar o desempenho e a permanência no sistema escolar, e (v) a formação de materiais para todos os estabelecimentos na rede. (BID, 2014, tradução nossa).

O componente três remete à gestão, ao acompanhamento e à avaliação:

> [...] (i) a gestão da escola e da rede, tais como a seleção e a formação de gestores escolares, redesenhando os processos e a implementação de um sistema de gerenciamento de rede e escolas que atenda aos desafios da extensão da oferta de tempo integral, (ii) a implementação de novos processos de seleção, colocação, apoio e avaliação de professores, (iii) a melhoria da Prova Floripa em *design*, processamento, utilizando os professores e os diretores e seus resultados, (iv) o desenvolvimento e a implementação de um sistema de monitoramento da qualidade da Educação Infantil, e (v) a realização de pesquisas para identificar a demanda reprimida, e o desenho e a implementação de avaliações do processo e dos impactos gerados pelo programa. (BID, 2014, tradução nossa).

E, por fim, o componente quatro trata da administração do Programa: "[...] (i) a criação da unidade de gestão do projeto, (ii) a aquisição de bens para o seu funcionamento, e (iii) a prestação de apoio à gestão de serviços e Auditoria externa" (BID, 2014, tradução nossa).

Observamos que os componentes se propõem a expandir o atendimento, a melhorar a infraestrutura, a implementar possíveis mudanças na seleção de novos professores, nas atividades de formação e na qualificação, prevendo a implantação de um sistema de "treinamento". Verificamos um esforço concentrado no ensino da matemática, do português e

de ciências, bem como da tecnologia da informação, objetivando melhorar o desempenho dos estudantes. Há aspectos que dizem respeito à gestão,2 fazendo menção à seleção e à formação dos gestores das unidades educativas, a um sistema de gerenciamento da rede, com vistas à oferta da educação em tempo integral, ou seja, vislumbra ações legitimando um sistema de gerenciamento. Atua na implantação de novos processos de seleção, colocação, apoio e avaliação de professores, além do desenvolvimento e da implementação de um sistema de monitoramento da qualidade da Educação Infantil. E, por fim, consta o apoio para a gestão e a auditoria externa visando à garantia do Programa.

METODOLOGIA

Como aporte teórico, utilizamos o conceito de Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), por tratar-se de "[...] um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista mais do que qualquer outro conjunto de valores" (DALE, 2004, p. 436). Agregamos ainda o conceito de hegemonia de Gramsci (2002, p. 48), que

> [...] pressupõe indubitavelmente que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que se forme um certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa; mas também é indubitável que tais sacrifícios e tal compromisso não podem envolver o essencial, dado que, se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica; não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica".

Para a análise dos documentos, mobilizamos as proposições de Fairclough (2001, p. 22) utilizando a Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO), pois "[…] diferentes discursos constituem entidades-chave de diferentes modos e posicionam as pessoas de diversas maneiras como sujeitos sociais".

---

[2] Em Florianópolis a eleição de diretores acontece desde 1986 no ensino fundamental e 1994 na Educação Infantil. Em termos de gestão, a rede municipal também implementou em 1987 a eleição de Conselhos Deliberativos.

CONCLUSÃO

Uma de nossas questões de pesquisa é: qual a concepção e quais instrumentos estão sendo adotados como referência para o monitoramento da qualidade na rede municipal de ensino de Educação Infantil de Florianópolis, já que em 2015 realizou-se, por intermédio da Fundação Carlos Chagas, a avaliação em larga escala,[3] sendo aplicada em todas as unidades educativas de EI da rede. O fato de o BID investir na cidade de melhor resultado, visto que foi "[…] escolhida para receber os recursos financeiros, em detrimento das outras capitais com maiores carências de recursos e infraestrutura para os padrões do BID" (EVANGELISTA; PEREIRA, 2016, p. 215), nos parece objetivar a manutenção da hegemonia, em especial através do consenso. Como, de fato, se justifica esse investimento em Florianópolis considerando que nas ações prioritárias do BID consta "reducir la pobreza y la desigualdad social"? Uma de nossas hipóteses é a de que esse programa, celebrado com o BID e a Secretaria Municipal de Educação (SME), implementa ações que contribuirão, dentre outras questões, para uma concepção da qualidade atrelada à ampliação do setor privado junto ao público, o investimento na lógica gerencialista, bem como o avanço do empresariado na educação, interferindo nas políticas educacionais. Destacamos ainda que Florianópolis tornou-se a porta de entrada para o investimento advindo do BID na Educação Infantil do país, já que na sequência foram celebrados outros empréstimos junto ao Banco, como, por exemplo, pelas redes municipais de ensino de Manaus4 e de Porto Alegre.[5]

O conjunto de autores (DALE, 2004; GRAMSCI, 1978, 2002) nos permite compreender que há uma íntima relação do Programa alinhavada a uma agenda global, implementada pelas políticas, e sendo regulada, pois "[…] é justamente a criação de um bloco ideológico que permite à classe dirigente manter o monopólio intelectual, através da atração das demais camadas de intelectuais" (PORTELLI, 1977, p. 69). Dessa forma, promove-se a conservação da hegemonia, impulsionando "[...] a realização de um aparato hegemônico, enquanto cria um novo terreno ideológico, determina uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento, é um fato de conhecimento, um fato filosófico" (GRAMSCI, 1978, p. 52).

Em linhas gerais, com base no discurso da melhoria da qualidade, compreendemos esse empréstimo como uma estratégia para o avanço da privatização da educação, pois consta

---

[3] Foram utilizadas as escalas ITERS-R e ECERS-R.
[4] Valor do empréstimo: 52 milhões de dólares.
[5] Valor do empréstimo: 80,8 milhões de dólares.

também nas prioridades do BID “promover el desarrollo a través del sector privado”, sacramentando o avanço do empresariado nas políticas educacionais, ou seja, fomentando a mercantilização da educação.

REFERÊNCIAS

BID. **Expansion and Improvement Program of Early Childhood Education and Elementary Education**. Brazil, 2014.

_____. **Acerca del BID**. Disponível em: <http://www.iadb.org/es/acerca-de-nosotros/acerca-del-banco-interamericano-de-desarrollo,5995.html>. Acesso em: 28 set. 2017.

DALE, R. Demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para educação”. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

EVANGELISTA, O.; PEREIRA, E. (Org.). **Nós da rede**: **a educação básica municipal na voz de seus professores.** Florianópolis: NUP-CED-UFSC, 2016.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: UnB, 2001.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 3.

PORTELLI, H. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

A ATUAÇÃO DO TERCEIRO SETOR NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO EM PONTA GROSSA - PR

Simone de Fátima Flach
UEPG
eflach@uol.com.br

Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin
UEPG
audiboutin@hotmail.com

Resumo: Baseando-se em pesquisa bibliográfica a respeito da atuação do terceiro setor nas políticas educacionais e de dados disponíveis *on line* sobre ações do Instituto Ayrton Senna e da Fundação Lemann, o texto apresenta dados parciais de pesquisa em andamento sobre a atuação do terceiro setor no município de Ponta Grossa – PR, em diferentes períodos governamentais. A partir da produção acadêmica sobre o assunto, ao final conclui-se que as ações implementadas em diferentes períodos evidenciam o alinhamento do poder público com os interesses do terceiro setor.

Palavras-chave: Parcerias público-privadas. Terceiro setor. Política educacional municipal. Gestão da Educação.

INTRODUÇÃO

A atuação do terceiro setor tem sido recorrente nas políticas educacionais brasileiras, em especial nas realidades municipais. Analisar como o terceiro setor, em especial o Instituto Ayrton Senna e Fundação Lemann, tem atuado na gestão de políticas municipais é o objetivo do presente texto.

A partir de pesquisa bibliográfica são apresentados alguns fundamentos da Terceira Via que justificam a atuação do Terceiro Setor na execução de políticas públicas, em especial aquelas entendidas como políticas sociais, dentre as quais se situa a educação. Em seguida apresentamos a realidade do município de Ponta Grossa quanto às parcerias público- privadas para o campo educacional, com foco no Instituto Ayrton Senna e Fundação Lemann em diferentes períodos governamentais.

Ao final, conclui-se que as ações implementadas revelam a fragilidade do poder público em definir políticas com base na efetivação da gestão democrática e que possibilitem a melhoria da educação oferecida à população. Em contrapartida, os dados também revelam como as duas organizações exercem a centralidade na definição de políticas educacionais.

A TERCEIRA VIA E O TERCEIRO SETOR NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Nas últimas décadas, a teoria e a prática das políticas educacionais no Brasil têm sofrido forte influência do movimento global do capitalismo, o qual ultrapassa fronteiras territoriais reestruturando o modo de produção, de forma a aprofundar a lógica de exploração da classe trabalhadora.

Desde a década de 1970, os efeitos da crise mundial contribuíram para o desenvolvimento do pensamento neoliberal, o qual impactou no papel do Estado, pois este foi entendido como o responsável pela crise, sendo necessário reduzir a sua atuação (dentre outras estratégias), principalmente em relação às políticas sociais. Nesse sentido tornou-se central o papel do mercado, pois a lógica mercantil "deve prevalecer inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo" (PERONI, 2008, p. 113). A estratégia central do neoliberalismo para a superação da crise do Estado é privatização dos serviços públicos, passando esses a serem executados pelo mercado.

Entretanto, outra concepção para a superação da crise é dada pela chamada "Terceira Via", a qual se apresenta como alternativa para o neoliberalismo, incorporando tanto elementos neoliberais quanto elementos da socialdemocracia. Giddens (2001, p. 40) defende que a "política da terceira via não é uma continuação da filosofia do neoliberalismo, mas uma filosofia política alternativa a ele".

Diferentemente do neoliberalismo que enfatiza o processo de privatizações, a terceira via não o nega, mas defende que a responsabilidade das políticas sociais seja repassada para a sociedade civil representada pelo terceiro setor, o qual é caracterizado pelas instituições não-estatais que atuam na esfera pública e que, em tese, não têm fins lucrativos[6]. Peroni (2008) alerta que quando a Sociedade Civil passa a ser entendida como Terceiro Setor ocorre, dentre outros fatores: a redefinição do papel do Estado em razão da não definição clara entre o público

[6] Podemos citar como instituições do terceiro setor os Institutos e Fundações, Entidades beneficentes, filantrópicas ou de caridade; Organizações Não Governamentais – ONGS, dentre outras.

e o privado, a reconfiguração e o esvaziamento da democracia, a qual se materializa em políticas sociais em detrimento do processo participativo dos cidadãos. Nessa perspectiva, a educação sofre os efeitos mais perversos, pois a conquista do princípio da gestão democrática é subsumida pelas parcerias público-privadas, as quais impõem a lógica do privado no setor público.

Tais questões podem ser visualizadas na crescente atuação de Institutos e Fundações na execução de políticas educacionais, seja por meio da difusão de materiais didáticos e pedagógicos, formação de professores e gestores educacionais ou sistemas de monitoramento das redes escolares. A justificativa que tem sido utilizada é tornar o sistema educacional mais produtivo, por meio de eficiência e eficácia.

Assim, o discurso da conquista da qualidade da educação pública seduz os gestores, que acabam por impor um *modus operandi* que atropela profissionais e alunos e, ainda, desconsidera as necessidades locais e as conquistas em prol da gestão democrática com participação de profissionais e comunidade na definição, acompanhamento e avaliação das ações escolares.

A ATUAÇÃO DO IAS E DA FUNDAÇÃO LEMANN EM PONTA GROSSA

Ponta Grossa é um dos municípios mais importantes do estado do Paraná e atendeu em 2017 em torno de 31.000 alunos em 84 escolas e 59 Centros Municipais de Educação Infantil. Segundo dados disponíveis no *website* da Secretaria Municipal de Administração e Recursos Humanos, o município contou com aproximadamente 3500 professores (dentre efetivos e contratados com prazo determinado). O IDEB de 5,8 para os anos iniciais em 2015 ficou abaixo da meta municipal que era estimada em 6,0. Os dados atuais demonstram a amplitude do atendimento da educação pública e indica o quão significativo pode ser os resultados de parcerias com o terceiro setor.

A atuação do Terceiro Setor no município de Ponta Grossa tem sido recorrente nos últimos anos, especialmente a partir de ano de 2001, quando o Instituto Ayrton Senna conquistou espaço da gestão educacional, atuando junto à Rede Municipal por 12 anos e, mais recentemente, em 2017 pela entrada da Fundação Lemann para a formação de profissionais da educação. O Quadro 1 demonstra que o Terceiro Setor se faz presente no município em diferentes períodos e sob o comando de diferentes correntes partidárias.

Quadro 1 - atuação do terceiro setor em ponta grossa – pr em diferentes períodos governamentais

Período	Prefeito	Partido	Terceiro Setor	Programas/Foco de atuação
2001 - 2004	Péricles de Holleben Mello	PT	IAS	Programa Escola Campeã / Aprendizagem / Monitoramento
2005 - 2012	Pedro Wosgrau Filho	PSDB	IAS	Programas: Circuito Campeão e Gestão Nota 10 / Aprendizagem /Formação de Gestores / Monitoramento
2017 - ...	Marcelo Rangel de Oliveira	PPS	Fundação Lemann	Programa Formar / Gestão da SME / Formação Continuada de Profissionais

Nota: Organizado pela autora, conforme dados disponíveis nos Websites da Prefeitura Municipal, IAS e Fundação Lemann (2018)

No período 2001 – 2004, quando a administração municipal esteve sob a responsabilidade do Partido dos Trabalhadores, a parceria com o IAS teve como foco a busca pelo "sucesso" da aprendizagem dos alunos e, além dessa questão foi justificada pela equipe da SME como alinhamento entre o público e o privado quanto à efetivação da gestão democrática. A esse respeito Rocha (2003, p. 211) alertou que "ou a SME está equivocada quanto ao real significado da gestão democrática ou não percebeu que a 'gestão democrática' oportunizada pelo *Escola Campeã* é um embuste".

No período 2005 – 2012, sob a administração vinculada ao PSDB, a Rede Municipal viveu o aprofundamento do encaminhamento educacional do IAS. No entanto, o foco mais significativo ocorreu com a participação no Programa Gestão Nota 10, o qual influenciou a reorganização da gestão escolar, aprofundou o controle do trabalho e das atividades pedagógicas desenvolvidas. Sob a influência do IAS o município foi premiado em 2006, pelo MEC/INEP, com o Prêmio Inovação em Gestão Educacional, fato que colocou em evidência métodos gestionários divulgados pelo IAS em relação à gestão administrativa, pedagógica e financeira das escolas com vistas aos resultados de desempenho dos alunos.

Em que pese à análise de Rocha (2003) ter sido feita em outro período, já indicava a preocupação que se evidenciou posteriormente quando afirmou que "do ponto de vista da privatização e despolitização, exemplos como o de Ponta Grossa são preocupantes [...] por representar uma realidade que está adquirindo *status* de natural" (ROCHA, 2003, p. 221). Tal fato, além de naturalizar a atuação do Terceiro Setor na educação pública, contribui para o fortalecimento de uma cultura escolar, conforme evidenciado em Relatório do IAS.

> O município paranaense de Ponta Grossa é hoje um campeão da gestão escolar. Desde 2001 a Secretaria de Educação vem implementando a metodologia e as práticas do Programa Gestão Nota 10, desenvolvendo uma cultura de trabalho articulado, em que toda a rede se envolve e se empenha para proporcionar condições de aprendizado efetivo aos alunos. (IAS, 2012, p. 18)

Pode-se afirmar que findo a parceria com o IAS, as práticas divulgadas em 12 anos de atuação permaneceram, visto que as mudanças não são imediatas e necessitam de oportunidades e condições para serem gestadas superando a realidade anterior.

Em 2017, novamente o poder público municipal firmou parceria com a Fundação Lemann, por meio do *Programa Formar*, o qual atua em duas frentes: revisão e desenvolvimento de políticas e processos pedagógicos; e, formação continuada de professores, gestores escolares e equipe da SME. Segundo a Fundação Lemann o programa é "customizado e atende os desafios da rede" e "as formações fortalecem e aprimoram as práticas dos educadores a fim de promover melhores aulas e mais qualidade na aprendizagem dos alunos" (FUNDAÇÃO LEMANN, 2018).

Para tanto, há encontros presenciais e a distância, sendo que nesses o profissional recebe uma senha de acesso para o desenvolvimento de atividades propostas, as quais visam padronização de procedimentos educacionais e administrativos, sem considerar a realidade de cada município, escola ou aluno. Tais questões podem colocar a educação em risco.

CONCLUSÃO

Os dados parciais apresentados demonstram como o município de Ponta Grossa vem efetivando parcerias com o Terceiro Setor para a execução de políticas educacionais. Tais parcerias evidenciam, em diferentes períodos governamentais, o alinhamento do poder público com os interesses do terceiro setor.

Tais dados evidenciam a necessidade do aprofundamento da discussão a respeito de como os grupos do terceiro setor oferecem opções para a execução de serviços públicos e como tais propostas se alinham com os interesses do capitalismo global.

REFERÊNCIAS

FUNDAÇÃO LEMANN. **Formar:** redes que transformam a educação. Disponível em: <http://www.fundacaolemann.org.br/formar/> Acesso em: 12. jan. 2018.

PERONI, V. A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. M. (Org.). **Público e privado na educação:** novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008.

GIDDENS, A. A terceira via e seus críticos. Rio de Janeiro: Record, 2001. IAS. Instituto Ayrton Senna. **Relatório de resultados 2012**. Disponível em: http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/relatorio institucional2012.pdf. Acesso em: 10. jan. 2018.

ROCHA, J. M. **Parcerias na educação:** uma efetiva participação da sociedade civil? 2003. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2003.

A ATUAÇÃO DO TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO PARANÁ NO MONITORAMENTO DA "META 1" DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Kátia Cristina Sommer Schmidt
UFPR
katiacschmidt@hotmail.com

Lusiane Ferreira Gonçalves
UFPR
E-mail: lusianef@gmail.com

Resumo: As análises apresentadas nesse trabalho fazem parte de uma pesquisa de mestrado ainda em andamento que objetiva analisar a atuação do Tribunal de Contas do Estado do Paraná (TCE-PR) no monitoramento da "Meta 1" do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que trata da expansão das matrículas na Educação Infantil. Este artigo se atém à análise do documento "PAF 2016 EDUCAÇÃO" que apresenta os dados da auditoria de 40 municípios paranaenses realizada no ano de 2016 pelo TCE-PR.

Palavras-chave: Tribunal de Contas. Monitoramento do PNE. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Os Tribunais de Contas (TCs), representados pela Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil (Atricon), firmaram em março de 2016 um Acordo de Cooperação Técnica e Operacional junto ao Instituto Rui Barbosa (IRB), o MEC e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que prevê a realização de ações conjuntas para implementação da Lei nº 13.005/2014, no que se refere à execução dos Planos de Educação, nacional, estaduais e municipais (BRASIL, 2016).

No estado do Paraná, o TCE-PR iniciou em 2015 um projeto piloto de fiscalização integrada para avaliar a situação dos entes municipais em relação ao cumprimento da "Meta 1" do PNE, projeto que teve continuidade no ano de 2016 com a auditoria de 40 municípios do estado (TCE-PR, 2016) e, em 2017, com a previsão de auditar outros 30 (TCE-PR, 2017). Os dados referentes à auditoria realizada no ano de 2016 foram organizados no Relatório intitulado "PAF 2016 EDUCAÇÃO – Educação Infantil: Universalização da educação na pré-escola para

crianças de 4 a 5 anos e ampliação da oferta de vagas em creche para crianças até 3 anos", publicado em 2017. Desse modo, entende-se a relevância da análise do Relatório para compreensão, ainda que parcial, da atuação desse TC no monitoramento da "Meta 1" do PNE.

METODOLOGIA

Para realização desse trabalho recorreu-se à pesquisa do tipo documental, que conforme Cellard (2014, p. 298) toma o documento como seu objeto de estudo, entendendo que, "o exame minucioso de alguns documentos ou bases de arquivos abre, às vezes, inúmeros caminhos de pesquisa e leva à formulação de interpretações novas, ou mesmo a modificação de alguns pressupostos iniciais". O documento analisado refere-se ao Relatório Geral de Auditoria do "Plano Anual de Fiscalização (PAF) – Educação" elaborado pelo TCE-PR a partir da auditoria realizada no ano de 2016 em 40 municípios paranaenses para fiscalizar o cumprimento da "Meta 1" do PNE.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O TCE-PR visitou 40 municípios do estado do Paraná entre 13/06/2016 a 07/10/2016 e organizou os dados no mencionado Relatório, publicado em 2017. Conforme enunciado no documento, a apresentação dos dados seria organizada em dois momentos, sendo o primeiro destinado à exposição do contexto geral e o segundo às especificidades de cada município, no entanto, o documento disponibilizado na página eletrônica do TCE-PR contém apenas a primeira parte (TCE-PR, 2017).

A parte disponibilizada do referido Relatório é constituída por seis capítulos. No capítulo 1, "Introdução", o texto apresenta brevemente o documento e lembra que o projeto realizado em 2016 estava em conformidade com o "Projeto Piloto de Fiscalização Integrada realizado por esta Corte no ano de 2015" (TCE-PR, 2017, p. 1), desse modo, percebe-se que o trabalho de monitoramento feito pelo TCE-PR teve início um ano após a aprovação do PNE (2014-2014), sendo anterior ainda ao Acordo de Cooperação Técnica e Operacional firmado entre a Atricon, o IRB, o FNDE e o MEC (BRASIL, 2016).

O capítulo 2, intitulado "Motivação e antecedentes necessários" expõe a justificativa do TCE-PR para essa atuação. O texto ressalta a concepção de educação tomada pelo órgão, que em consonância com a Constituição Federal (1988) reconhece a educação enquanto um direito fundamental. Nesse sentido, Silveira (2006) esclarece que a instituição da educação como

direito fundamental implica na constituição dessa como dever do Estado, que deve garanti-lo a todos quantos precisarem. O texto também se refere ao PNE como um importante passo para a materialização desse direito, mas recorda que "os objetivos expostos nos Planos Nacional e Estadual afiguram-se distantes de boa parte dos Municípios do Estado do Paraná, registrando-se casos de elevado nível de eficiência nos gastos públicos na educação e casos extremamente opostos" (p. 2), sendo esta constatação o principal motivo para o monitoramento realizado pelo TCE-PR.

No capítulo 3, são expostos os "objetivos e escopo" da auditoria, sendo estabelecido como objetivo geral "verificar as medidas planejadas e executadas pelos Municípios em cumprimento a Meta nº 01 do PNE e do PEE, tanto no que diz respeito à universalização do acesso à pré-escola (4 e 5 anos) a partir de 2016, quanto à progressiva expansão do acesso as creches (0 a 3 anos) até 2024" (TCE-PR, 2017, p. 3). Para atender ao objetivo proposto foram elaboradas onze questões de auditoria que se referem a três eixos centrais: o planejamento municipal, a adequação dos espaços físicos e a adequação do corpo técnico (TCE-PR, 2017).

O capítulo 4 reserva-se à apresentação da "Metodologia" utilizada pelo TCE-PR. Conforme consta no Relatório, todas as fases da auditoria foram conduzidas por uma equipe multidisciplinar de servidores, com a participação, na fase de planejamento, de especialistas e estudiosos da área da Educação Infantil. A definição da amostra foi realizada com base em indicadores ligados à performance do município no atingimento da "Meta 1" do PNE e PEE. Além dos indicadores, levou-se em conta limites populacionais e geográficos, sendo a amostra final constituída por dois grupos, um formado por 10 municípios com elevado desempenho nos índices mencionados e o outro por 30 municípios com baixo desempenho[7]. Desse modo, a amostra de municípios auditados no ano de 2016 refere-se a quase 10% dos 399 municípios daquele estado.

No capítulo 5 estão elencados os "Resultados Agregados". O TCE-PR (2017) destaca a "existência de cinco fatores externos que influenciam no atingimento da "Meta 1" do PNE, quais sejam: extensão territorial, população rural, população ocupada na agropecuária, população que vive abaixo da linha da pobreza e o índice de Gini.

Em relação ao atendimento da "Meta 1" do PNE, o TCE-PR afirma que apenas 13 dos 40 municípios visitados universalizaram o atendimento na pré-escola, que se refere a parte A da "Meta 1" do PNE, no entanto, não indicam a situação dos municípios quanto ao atendimento

[7] O Relatório não informa em qual dos dois grupos está cada município.

na creche. Importante destacar que apesar do prazo final para o cumprimento dessa parte da "Meta 1" ser maior (2024), conforme lembra Flores (2015), o alcance desse objetivo somará ao final desse PNE um prazo de 24 anos, já que a meta de atendimento de 50% da população de 0 a 3 anos esteve presente também no PNE 2001-2010, e nesse sentido, crianças e famílias têm sido privadas do acesso à Educação Infantil durante esse tempo, o que sinaliza a urgência e a necessidade do monitoramento do atendimento à essa subetapa também.

O capítulo 6, última parte do Relatório, apresenta a "Proposta de Encaminhamento" do TCE-PR. Conforme previsto em uma das diretrizes da auditoria, o TCE-PR previa a promoção de Termos de Ajustamento de Gestão (TAG) junto aos municípios, no entanto, estes não foram autorizados pela inexistência de regulamentação, desse modo, a equipe de trabalho elaborou uma proposta de Resolução Normativa, da qual ainda não se teve acesso.

CONCLUSÃO

Entendendo as limitações inerentes a este breve estudo, ainda assim é possível perceber aspectos importantes da atuação do TCE-PR no monitoramento da "Meta 1" do PNE. Nesse sentido, destaca-se aqui a iniciativa desse TC, anterior ao acordo firmando pela Atricon com outros órgãos para esse fim, bem como a continuidade dos trabalhos, iniciados em 2015, com sequência nos anos de 2016 e 2017. Outro aspecto relevante, como destacado no Relatório (TCE-PR, 2017), é a movimentação causada pela presença do TCE-PR nos municípios, que ao saberem da visita do órgão passaram a buscar mecanismos para resolução dos problemas.

Em relação ao cumprimento da "Meta 1" do PNE, conforme definido pelo TCE-PR, haveria a fiscalização da universalização da pré-escola e a ampliação das matrículas em creches, todavia apenas dados referentes à pré-escola foram apresentados nos resultados, sem fazer menção à situação dos municípios quanto ao atendimento da parte B da meta, que se refere à creche.

Faz-se necessário ainda, refletir sobre as competências definidas a este órgão pela Constituição Federal (1988), que se referem prioritariamente ao controle e fiscalização dos recursos públicos, já que no campo educacional, pesquisas como as de Nicholas Davies (2003) têm denunciado a ineficiência por parte dos TCs na verificação da correta aplicação dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, o que compromete diretamente o cumprimento das metas estabelecidas no PNE, pois como relatado no próprio documento, um dos problemas encontrados de forma recorrente nos municípios auditados

refere-se a ausência (total ou parcial) de estudos prévios do impacto econômico e financeiro para o cumprimento das metas do PME.

Desse modo, ainda que a iniciativa do TCE-PR analise importantes elementos no âmbito da política de educação infantil, contribuindo para ampliação do número de vagas, conforme relatou Flores (2015) sobre a experiência do TCE-RS, este não pode deixar de se atentar para orientação e fiscalização da correta aplicação dos recursos públicos na área, contribuindo assim, para garantia do melhor investimento e consequentemente, no alcance das metas e objetivos do PNE. Por fim, destaca-se a necessidade da ampliação dessa investigação e consequentemente de suas análises para melhor compreensão da atuação do TCE-PR no monitoramento da "Meta 1" do PNE.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado, 1988.

_____. MEC. FNDE. Atricon. IRB. **Acordo de cooperação técnica e operacional.** Brasília, 2016.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DAVIES, N. **Tribunais de Contas e seus procedimentos de verificação dos recursos da educação.** RBPAE v. 19, n. 1, jan./jun. 2003.

FLORES, M. L. R. Direito à creche e à pré-escola na vigência do Plano Nacional de Educação – Lei Federal n° 13.005/2014. **Revista Digital Multidisciplinar – Criança e Adolescente**. Ministério Público Estado do Rio Grande do Sul, 10. ed. 2015.

_____. **Monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação no Rio Grande do Sul:** um estudo de caso sobre a atuação do Tribunal de Contas do Estado. 37ª Reunião Nacional da ANPEd, out. 2015

SILVEIRA, A. A. D. **Direito à educação e o ministério público:** uma análise da atuação de duas promotorias de justiça da infância e juventude do interior paulista. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2006.

TCE-PR. **PAF 2016 educação:** educação infantil: universalização da educação na pré-escola para crianças de 4 a 5 anos e ampliação da oferta de vagas em creche para crianças até 3 anos. Curitiba, 2016.

TCE-PR. **TC 70:** 2017-2018 Plano de Gestão. Curitiba, 2017.

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA ENCRUZILHADA: ATENDER AOS INTERESSES DO MERCADO OU FORMAR PARA A CIDADANIA DEMOCRÁTICA?

Diego Bechi
Universidade de Passo Fundo
diego_bechi@yahoo.com.br

Maria Dinora Baccin Castelli
IDEAU
dinoracastelli@ideau.com.br

Resumo: A pesquisa suscita o urgente debate sobre os rumos que a educação superior e a formação acadêmica precisam tomar num contexto marcado pela instrumentalização/mercantilização da educação superior. Para tanto, parte-se do pressuposto de que a educação superior irá atender aos anseios da população e proporcionar melhorias nas condições societais na medida em que valorizar o desenvolvimento intelectual e moral dos indivíduos, por meio de um processo formativo calcado nos ideais democráticos e na valorização da reflexão e da pesquisa. Em oposição ao modelo empresarial de ensino, as instituições devem propiciar aos alunos, com o apoio das disciplinas humanas e sociais, práticas pedagógicas que os levem a pensar de modo reflexivo sobre o ser humano e sua relação com o mundo.

Palavras-chave: Educação superior. Mercantilização. Formação humana. Cidadão reflexivo. Democracia.

O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre os desafios da formação acadêmica e o papel das disciplinas humanas e sociais na formação de profissionais reflexivos e comprometidos com as causas sociais. Primeiramente, faz-se uma análise das transformações políticas, econômicas e socioculturais ocorridas no bojo da sociedade global que incidiram sobre o processo de expansão e de mercantilização do ensino superior no país. Em seguida, são apresentadas as características que compõe o atual cenário educacional e as consequências provenientes das reformas educacionais de caráter neoliberal e do modelo de gestão empresarial às instituições de educação superior. Por fim, são descritos os desafios e as reais funções da educação superior frente a uma sociedade complexa e dinâmica, acrescidas de mudanças que

exigem a formação de profissionais reflexivos, capazes de pensar de forma independente e de respeitar a dignidade humana.

As reformas e modernização dos Estados nacionais, implantadas a partir da década de 1990, em especial nos países da América Latina, possibilitaram a disseminação e a legitimação das políticas de ajuste estrutural, consubstanciadas pelos organismos financiamento internacionais (Banco Mundial, FMI, OMC, BID, dentre outros). Os Estados-nação têm incorporado as metamorfoses que estão se produzindo na relação capital/trabalho e as diretrizes político-econômicas inerentes ao novo regime de acumulação capitalista. Os programas de estabilização e ajuste estrutural, propostos pelo Consenso de Washington, condicionaram as políticas educacionais aos moldes da racionalidade econômica, imanente à nova fase de universalização do capitalismo. O economicismo e o privatismo adotados por vários países em desenvolvimento, inclusive pelo Brasil, em favor do ajuste econômico proposto pelo receituário neoliberal, incidiram majoritariamente sobre a gestão e o financiamento da educação superior. As medidas orçamentárias e a reestruturação da produção capitalista estimularam o processo de mercantilização desse nível de ensino, mediante a expansão do setor privado/mercantil e a crescente subordinação das universidades públicas às regras do mercado (BECHI, 2013).

As reformas implementadas no âmbito da educação superior estimularam a diversificação das fontes de financiamento mediante o estabelecimento de parcerias entre as instituições públicas e o setor privado. Os precursores do neoliberalismo acreditavam que, com a consolidação desse marco estratégico, a eficiência e a qualidade desse setor transcenderiam os limites impostos pelo financiamento público. O reconhecimento das instituições privadas com fins lucrativos (empresas comerciais) e a implantação de políticas de diversificação institucional aceleraram o processo de privatização do ensino superior no Brasil. As facilidades de criação de IES privadas, de natureza civil ou comercial, transformaram a educação superior em "objeto de lucro ou acumulação; uma mercadoria ou a *educação-mercadoria* de interesse dos empresários da educação, que viria se completar com seu par gêmeo de interesse de todos os empresários dos demais ramos industriais e comerciais, a *mercadoria-educação*" (RODRIGUES apud SGUISSARDI, 2008, p. 1000-1001).

As políticas educacionais, implementadas em sintonia com as transformações de ordem econômica e cultural retratadas pelo padrão de acumulação capitalista, estimularam a transformação desse setor em um bem de serviço comercializável, caracterizado pela predominância dos interesses privado/mercantis. A atual fase da globalização do capitalismo, despertada pela chamada revolução tecnológica e pela flexibilização dos processos de trabalho e produção, vinculou o conhecimento e o processo pedagógico às leis do mercado,

transformando a educação superior em negócio rentável. O processo de comercialização da educação superior, assegurado pelas reformas político-econômicas de caráter neoliberal, levou a uma acirrada disputada entre universidades, grupos educacionais e empresas, pela presença nos "mercados educacionais" mais promissores. A diversificação das fontes de financiamento pelas instituições públicas e o reconhecimento legal da IES privadas com fins lucrativos fortaleceram o clima de competição entre as instituições e alteraram a lógica do trabalho acadêmico. Na interpretação de Oliveira (1999, p. 152), o autofinanciamento e o intenso processo de privatização da educação superior "poderá levá-las a tomar forma de instituições ou empresas, preocupadas com a própria sobrevivência e/ou obtenção de dividendos. Isso poderá, ainda, alterar a identidade, o papel institucional, os compromissos sociais e a concepção de universidade pública".

A redução dos investimentos públicos e a expansão do setor privado/mercantil, aliada ao aumento da competitividade, levaram as instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas a assumir novas estratégias políticas e administrativas. Para que as instituições, gerenciadas por uma proposta de gestão empresarial, possam garantir sua sustentabilidade econômica e financeira, o produto ofertado deve ser flexível às exigências do mercado. Por conta disso, o desenvolvimento científico e cultural da comunidade acadêmica vem sendo prejudicado pela eliminação e pela reorganização das atividades que não agregam valor econômico. Para garantir suas atividades no "mercado educacional", muitas delas optaram por encurtar o tempo de duração dos cursos e passaram a incentivar a formação de tecnólogos. Os altos índices de expansão da educação superior no Brasil e a transformação dos institutos e das faculdades em unidades de negócios são fatores responsáveis pela gradativa eliminação e marginalização das disciplinas humanas e sociais. O constante empobrecimento dos currículos, com o intuito de aumentar a lucratividade em meio à efervescência do mercado educacional, está impossibilitando o desenvolvimento de profissionais críticos e comprometidos com as causas sociais. O enxugamento e a flexibilização dos currículos, de acordo com as demandas do mercado educacional, vêm ameaçando a formação integral do ser humano. Se isso não bastasse, a flexibilização e adaptação das atividades acadêmicas aos interesses do mercado vêm prejudicando o acesso e a produção livre do conhecimento.

A universidade precisa definir novos objetivos e finalidades a fim de superar o modelo de ensino baseado exclusivamente na transmissão e inculcação de informações. O ideal de universidade a ser construído deve promover o desenvolvimento de competências e de aprendizagem nos alunos, além de conscientizá-los sobre o papel do cidadão no *seio* da sociedade contemporânea. A prática pedagógica voltada à pura e simples transmissão de

conhecimentos, centradas na sociedade do trabalho, deve ser substituída por um modelo pedagógico embasado na aprendizagem de novos métodos e novos processos capazes de integrar as pessoas à sociedade. A educação superior requer um processo formativo que prima pelo desenvolvimento de cidadãos críticos e responsáveis. Paviani (2009, p. 49-50) afirma que a aprendizagem dos estudantes deverá ser orientada "visando ao desenvolvimento de habilidades e competências não apenas profissionais, mas também pessoais; não apenas imediata, mas também ao longo de suas vidas". Para que os sujeitos sejam capazes de responder à complexidade e às exigências do mundo contemporâneo, a universidade precisa expandir seu processo formativo para além das atividades limitadas à preparação para o mercado de trabalho.

No entanto, por se tratar de uma sociedade plural e dinâmica, acrescida de vários problemas que afligem a humanidade, a formação acadêmica deve transcender as necessidades apresentadas pelo viés produtivo/econômico, centrada na formação de sujeitos flexíveis, ágeis e abertos a mudanças a curto prazo, levadas a cabo pelas transformações ocorridas no mundo do trabalho e da produção. A expansão da lógica de mercado, preconizada pela racionalidade neoliberal, tem estimulado a concorrência generalizada, a competitividade e a individualização, contrariando o processo de singularização e a formação para a democracia. Quando analisada sob o ponto de vista social e cultural, a sociedade contemporânea requer a formação de profissionais reflexivos e comprometidos com o futuro da humanidade. Nesses termos, os alunos precisam participar de práticas que os instiguem a pesquisar, a pensar e a refletir sobre questões sociais e éticas que envolvam a sua formação profissional e suas relações interpessoais. O ensino estritamente técnico não forma sujeitos autônomos, dispostos a sustentar sua independência e sua integridade espiritual diante dos mecanismos massificadores e perante os ideários consumistas que permeiam a vida contemporânea. A reflexão e a deliberação são essenciais a uma sólida democracia e à busca permanente pela justiça. (DEWEY, 1959; NUSSBAUM, 2005).

Aliado a uma nova concepção teórico-metodológica, calcada nas estratégias de problematização e na construção de práticas reflexivas, os cursos de graduação devem estruturar-se de maneira a estimular os participantes a analisar e discutir rigorosamente sobre temas interculturais e pertinentes ao relativismo cultural. A educação multicultural e a reflexão crítica sobre diversos enfoques inerente a diversidade humana, mediante o questionamento filosófico segundo a tradição socrática, torna-se condição necessária à formação de cidadãos reflexivos, capazes de pensar de forma independente e de respeitar a dignidade da humanidade em cada pessoa e/ou cidadão. A problematização, ao fortalecer a interação e o embate de ideias, rompe com a normalidade das coisas, possibilitando que os alunos reconstruam e enriqueçam

suas experiências de forma intersubjetiva. A reflexão e a argumentação crítica em âmbito acadêmico, desenvolvidas com o intuito de problematizar as normas e tradições da sociedade, conduzem à formação de pessoas responsáveis, com aptidões necessárias para controlar de forma autônoma seus raciocínios e emoções. De acordo com Nussbaum (2005, p. 51), "la argumentación crítica conduce al poder intelectual y a la libertad – por si misma una notable transformación del propio yo, si antes el yo había sido indolente y perezoso −, y también a una modificación de las motivaciones y deseos del alumno". Tomando por base o estoicismo, a filósofa estadunidense parte do pressuposto de que as pessoas que costumam fazer um exame crítico de suas crenças são melhores cidadãos, no que diz respeito às suas emoções e pensamentos.

A formação de cidadãos interconectados com as necessidades humanas e conscientes dos problemas sociais que, por sua vez, afetam os relacionamentos interpessoais, requer a construção de um modelo teórico-metodológico que propicie a reconstrução das experiências subjetivas dos alunos, oferecendo-lhes novas possibilidades de interpretação dos problemas humanos e sociais. Para Dewey (1959, p. 118), a educação deve ampliar o horizonte de interpretações e as perspectivas de espírito: "quanto mais completa for a concepção, de alguém, das futuras realizações possíveis, menos sua atividade presente se sentirá manietada por um pequeno número de alternativas", condicionadas à enfoques ideológicos e à hábitos dominantes. A formação de cidadãos verdadeiramente livres no sentido socrático requer o desenvolvimento de pessoas capazes de pensar por si mesmas e de argumentar criticamente sobre os diferentes problemas que envolvem a diversidade humana e a sociedade. O desenvolvimento da consciência sobre a diferença cultural é essencial para promover o respeito e a melhoria das relações interpessoais. A vida examinada, caracterizada pela flexibilidade proporcionada pela abertura ao diálogo e ao autoquestionamento, constitui-se o objetivo central para a democracia. Uma sociedade que não atenda a essas necessidades cria barreiras para o livre intercambio e a comunicação da experiência humana. Por conta disso, não é aceitável que os sistemas de ensino, em especial a educação superior, continuem "produciendo ciudadanos estrechos de mente con dificultades para entender a las personas diferentes de ellos, y cuya imaginación raramente se aventure a ir más allá de su medio local" (NUSSBAUM, 2005, p. 34).

O sistema de educação superior precisa preocupar-se com a formação dos futuros cidadãos numa época de diversidade cultural e de crescente internalização, em que o ser humano é constantemente desafiado a tomar decisões que requerem algum tipo de compreensão sobre os grupos raciais, étnicos, religiosos, bem como sobre a situação das mulheres e de grupos considerados minoria em função de sua inclinação sexual. Nesses termos, Nussbaum (2005,

p. 25) acredita que a nova ênfase atribuída à diversidade nos currículos das faculdades e universidades "es, sobre todo, un modo de hacerse cargo de los nuevos requisitos de la condición de ciudadano, de los deberes, derechos y privilegios que le son propios; un intento en producir adultos que puedan funcionar como ciudadanos [...] de un mundo complejo e interconectado". Diante desses desafios, a filosofia e demais disciplinas ligadas às ciências humanas e sociais deveriam assumir um lugar central nos programas de graduação, em contrapartida ao enxugamento dos currículos, sobretudo pela extinção das disciplinas humanas e sociais, proliferado em decorrência do atual processo de mercantilização da educação superior.

REFERÊNCIAS

BECHI, Diego. **O financiamento da educação superior:** uma análise do PNE 2001-2010. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2013.

DEWEY, John. **Democracia e educação:** introdução à filosofia da educação. 3. ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

NUSSBAUM, Martha C. **El cultivo de la humanidad:** uma defesa clásica de la reforma en la educación liberal. Barcelona: Paidós, 2005.

OLIVEIRA, João Ferreira. A nova reforma da educação superior no Brasil: o processo de desorganização do sistema e de desajustamento da universidade pública. In: SILVA, Rinalva C. (Org.). **Educação para o século XX:** dilemas e perspectivas. Piracicaba: UNIMEP, 1999, p. 147-159.

PAVIANI, Jaime. Ainda é possível a formação universitária? In: FÁVERO, A.; CENCI, A.; TROMBETTA, G. (Orgs.). **Universidade, filosofia e cultura.** Passo Fundo: UPF Editora, 2009, p. 44-55.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI:** desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1019, set./dez. 2008.

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2001-2010 E 2014-2024): DESDOBRAMENTOS E PERSPECTIVAS

Talita Zanferari
UNOESC
talita.zanferari@unoesc.edu.br

Thales Fellipe Guill
UOESC
thalesguill@yahoo.com.br

Resumo: Este texto é parte de uma pesquisa realizada no Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina, que tem como objetivo identificar as relações entre os Planos Nacionais de Educação (2001-2010 e 2014-2024), verificando os desdobramentos e perspectivas das metas destinadas a educação superior. O estudo teve como norte a metodologia histórico-crítica, o que permitiu fazer tensionamentos sobre o tema e problema investigados. Foi utilizado a análise de conteúdo de Lawrence Bardin. Esta pesquisa se faz importante haja vista a necessidade de se expor o discurso do Estado em ambos os planos no que se refere a Educação Superior no Brasil, uma vez que a atuação do Estado Avaliador valoriza a universidade enquanto formadora de mão-de-obra.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação (2001-2010 e 2014-2024). Metas de Educação Superior. Políticas de Educação Superior.

INTRODUÇÃO

Este texto é parte de uma pesquisa na área da educação superior desenvolvida na Linha de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Cidadania do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina, financiado pelo Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (Uniedu/Pós-Graduação). Neste tivemos como objetivo identificar as relações entre os Planos Nacionais de Educação (2001-2010 e 2014-2024), verificando os desdobramentos e perspectivas das metas destinadas a educação superior e o que o último PNE traz sobre a realidade das universidades brasileiras.

A importância de pesquisar a educação superior se dá ao fato de que a universidade sempre foi uma arena de intervenções usada pelos governos para implantar ações que a atendem

a política neoliberal do país, visando a produção de qualificação profissional que sirva aos interesses e necessidades do capital. Estudar o Plano Nacional de Educação (PNE) permitiu compreender o perfil do Estado brasileiro a partir de 2001 em que foi tomando um caráter de Estado Avaliador, visto que ambos os PNEs aprovados foram usados como instrumentos para legitimação e ação do mesmo.

METODOLOGIA

A metodologia desse estudo é classificada como histórico-crítica. A abordagem histórico-crítica foi proposta por Dermeval Saviani, a partir das bases da pedagogia histórico-crítica. A intenção, nesta elaboração, foi "[...] ultrapassar o caráter reprodutivista das análises críticas, no campo educacional". Alicerçada na dialética, ou seja, "[...] essa relação do movimento e das transformações [...]" (CORSETTI, 2009, p. 89), tem como objetivo a compreensão e explicação de "[...] todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo". (SAVIANI, 2008, apud CORSETTI, 2009, p. 89).

Sendo assim, objetivamos fazer uma comparação entre as metas para educação superior do PNE (2001-2010) e PNE (2014-2024), usando como recurso técnico a análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin. Esta tem como foco a compreensão da comunicação através de falas e também por documentos ou outros tipos de disseminação das palavras que envolve o campo da linguagem. (BARDIN, 2011)

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Embora tentativas anteriores de elaboração de um Plano para a educação, em 2001 houve a aprovação do primeiro PNE brasileiro, o qual foi descrito pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. O objetivo deste se centrou na construção de políticas e programas que visassem a melhoria da realidade educacional da época, embora não houvesse instrumentos que garantissem a efetivação do que foi disposto em suas metas (BRASIL, 2014). Este Plano contou com duzentas e noventa e cinco metas gerais em que foi preciso o desdobramento das mesmas de acordo com cada especificidade local. Era preciso ainda a designação de estratégias para que estados e municípios dessem conta de suas demandas específicas (UNESCO, 2001).

O principal impasse encontrado neste Plano denominado PNE I foi ao que se referia ao financiamento de suas ações, recebendo vários vetos ainda durante sua tramitação. O país

encontrava-se em troca de governos, Fernando Henrique Cardoso acaba seu mandato e Luis Inácio Lula da Silva estava prestes a assumir o cargo. O novo presidente significava uma esperança no âmbito das políticas educacionais já que a esperança era de que os vetos recebidos anteriormente pudessem ser revistos e reavaliados. Entretanto a realidade mostrou que os ditames seriam os mesmos, o novo governo manteve as trinta e uma metas para a educação superior.

A conjuntura brasileira mostrava as deficiências na educação: alto índice de analfabetos, poucas pessoas na universidade e alta desigualdade social. O PNE da época trazia iniciativas relacionadas a democratização do acesso ao ensino superior, aproximação deste com o mercado de trabalho, produção de capital intelectual, incentivos para aceleração do desenvolvimento das universidades privadas, formação facilitada através da educação a distância. Enfim, o que se via era um incentivo desenfreado nas universidades brasileiras. (ALENCAR; RAMALHO; RIBEIRO, 1996)

Dado o fim do período de vigência do PNE I, em 2011 elabora-se um segundo PNE, o qual previa ações de 2011 a 2021. O que se tem neste período é a não aprovação do Plano seguinte, o qual tramitou por três anos até sua aprovação. Em 2014 o Brasil tem seu segundo PNE aprovado, o qual prevê ações até 2024.

De forma geral, o PNE II dispõe de vinte metas para a educação brasileira, destas, três são destinadas ao nível superior de ensino, sendo elas a 12, 13 e 14. A propaganda em torno deste novo Plano se dá em função do mesmo ser mais resumido e com quantidade reduzida de metas. Entretanto para cada meta o documento prevê estratégias que não podem ser desvinculadas das metas. Para a educação superior, são previstas quarenta e cinco.

A comparação entre os dois PNEs aprovados permite dizer que "[...] os últimos dois planos no que se refere à Educação Superior (PNE 2001-2010 e PNE 2014-2024) percebemos que não avançamos muito, embora tenhamos repetido as metas não alcançadas". (SUDBRACK; JUNG; CAUDURO, 2016, p. 347) A avaliação minuciosa das metas que compõe o grupo das destinadas a educação superior permite inferir que em alguns pontos as mesmas encontram-se repetidos embora com novos indicadores, mas com a mesma intenção do PNE anterior, situação essa que permite supor que pouco se avançou na realidade educacional.

Chaves e Amaral (2014, p. 50) afirmam que o documento comprova a preocupação na expansão desse nível de ensino, entretanto, no PNE "[...] não fica claro se as estratégias definidas para atendimento das metas, no que se refere ao financiamento, serão suficientes uma vez que não são apresentados dados que indiquem isso". As três metas destinadas para a

educação superior apresentam-se de forma resumida e superficiais em demasia, já que se não integradas as estratégias se tornam inaplicáveis.

CONCLUSÃO

As considerações levantadas a partir deste estudo permitem afirmar que a efetividade do Plano vai além de sua elaboração, ou seja, requer que ele se torne aplicável, com metas adequadas e possíveis de serem efetivadas. Sobre isso, Arelaro (2015, p. 34) defende que "[...] se por um lado, o produto do planejamento – um documento -, contendo diretrizes, metas e ações, é o objeto esperado, por outro, o processo de elaboração do mesmo é tão importante quanto seu produto". Sendo assim, este mesmo autor supõe que a participação social pode se tornar um elemento imprescindível tanto no âmbito da elaboração quanto na fiscalização daquilo que é proposto.

Sobre as metas destinadas a educação superior, Oliveira e Dourado (2011) advertem a necessidade de ações integradas e além disso, pensar na aplicabilidade das mesmas. No último PNE, a titulação dos docentes e número de mestres e doutores, são defendidas como asseguradores da qualidade, porém mais que um qualificado grupo de profissionais, é preciso garantir outros fatores que implicam na qualidade dos cursos, como por exemplo, infraestrutura e condições para que os professores desenvolvam pesquisa e extensão na universidade.

Estudar sobre ambos os PNEs tornou possível a reflexão sobre a realidade bem como as intenções do governo para a educação superior, levantando assim pontos e contrapontos que se escondem atrás de um planejamento que em muitas situações, parece inadequado. Além disso, as considerações acerca do documento, seu processo de elaboração e suas perspectivas torna-se necessário quando o objetivo é discutir políticas educacionais, visto que estas ao fundo, compõe e estão a serviço do modelo político e econômico o qual país vivencia.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Francisco. RAMALHO, Lúcia Carpi. RIBEIRO, Marcus Venicio Toledo. **História da sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico. 18. ed., 1996.

ARELARO, Lisete. É possível implantar, em curto prazo, um Sistema Nacional de Educação no Brasil? In: CALDAS, Andréa (Org.). **O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação**: livro 1: CONAE Paraná: reflexões e provocações. 1. ed. Curitiba, Appris, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70. Revisada e atualizada, 2011.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. AMARAL, Nelson Cardoso. Política de financiamento da educação superior – análise dos Planos Nacionais de Educação pós-constituição/1988. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 1, p.43-55. 2014

CORSETTI, Berenice. A metodologia histórico-critica e a reflexão sobre a questão do rendimento escolar no Brasil. In: MARTINS, Angela Maria. WERLE, Flávia Obino Corrêa (Orgs.). **Políticas educacionais:** elementos para reflexão. Porto Alegre: Redes Editora, 2010.

OLIVEIRA, João Ferreira de. DOURADO, Luiz Fernandes. A educação superior no Plano Nacional de Educação (2014-2024): expansão e qualidade em perspectiva. Universidade Estadual de Maringá. **Anais do XXIV Seminário Nacional Universitas/BR,** ISSN 2446-612. Maio, 2016.

SUDBRACK, Edite Maria. JUNG, Hildegard Susana. CAUDURO, Tharles Gabriele. A educação superior para o empoderamento da classe trabalhadora: possibilidades e limites do PNE como instrumento de democratização da universidade. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de et al (Orgs.). **Estado, políticas públicas e educação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

UNESCO. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal, 2001.

A ESCOLA SOB PRESSÃO DE MANDAMENTOS NEOLIBERAIS[8]

Marcos Antonio Martinelli Madaloz
Universidade de Passo Fundo
marcosmadaloz@gmail.com

Janimara Rocha
Universidade de Passo Fundo
rocha.janimara@gmail.com

Resumo: O presente ensaio tem por objetivo mostrar que a privatização da educação coloca em risco a ideia de gestão democrática da escola. A elaboração deste teve como base a obra – "*A Escola não é uma empresa: O neo-liberalismo em ataque ao ensino público"*, de Christian Laval (2004). Metodologicamente trata-se de um estudo teórico-bibliográfico de caráter exploratório. O Ensaio está organizado da seguinte maneira: Primeiramente, é exposto uma descrição sobre o que leva a escola a permanecer submissa aos ideais neoliberais. Em seguida, é demonstrada a maneira pela qual o conhecimento escolar torna-se de domínio privado. A problemática discutida no texto é relacionada ao aspecto de a escola, diante do impasse entre o público e o privado, estar submetida ao ideal neoliberal, distanciando-se de uma educação que promova a emancipação intelectual do aluno.

Palavras-chave: Educação. Neoliberalismo. Política.

INTRODUÇÃO

Beneficiar a profissionalização dos estudantes acaba se perdendo de vista uma dimensão maior da função formativa da educação. Todas as profissões deveriam contemplar uma formação cultural e humanística mais ampla, capaz de cultivar a autonomia e possibilitar a criatividade e curiosidade. A escola sob pressão de mandamentos neoliberais, demonstra aspectos do distanciamento de uma educação voltada à uma perspectiva humanística. É necessário entender como ela está submetida a este ideal, passando de um bem público para o

[8] Trabalho realizado de resumo expandido para o V seminário da associação nacional de políticas e administração da educação (ANPAE) regional sul – 2018, com o tema: "Políticas Educacionais como campo de disputa: tensões entre o público e o privado".

domínio privado, ou seja, afastando-se de um ideal democrático, o qual atinge o direito dos indivíduos. A obra de Christian Laval (2004), ajuda a compreender o processo de privatização da educação e com isso a destruição da escola pública.

Num primeiro momento, descrever-se-á o que leva a escola a permanecer submissa aos ideais neoliberais, a qual desenvolve capacidades de inovação e de formação de mão-de-obra, que movimenta a acumulação do capital, fazendo render economicamente através da destinação ou financiamento da educação feita por grandes empresas.

Em seguida, demonstrar-se-á a maneira pelo qual o conhecimento escolar torna-se de domínio privado, ou seja, a educação sofre interferência do mercado sobre aquilo que deve ser produzido e difundido como inovação. Este processo se dá, prioritariamente, por meio de financiamentos à nova indústria do saber. Então, é possível questionar-se se a escola, diante do impasse entre o público e o privado, também submetida ao ideal neoliberal, ainda possibilita uma emancipação intelectual.

Possivelmente, a imagem de escola e universidade apresentadas não sejam todas dessa forma. Mas para que fosse possível relatar essa lastimável perda da capacidade de formação e emancipação intelectual dos alunos, observa-se de modo geral, uma escola frágil ou precária em infraestrutura, em formação pedagógica dos docentes, entre outros.

METODOLOGIA

O texto dar-se-á por meio de pesquisa bibliográfica e terá como referencial teórico o primeiro e segundo capítulos do livro de Christian Laval (2004) – *A Escola não é uma empresa:* O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina. Editora Planta, 2004 –, o qual, com uma vasta visão sobre o campo educacional e sua relação com a economia mundial, efetiva-se para os fins do V seminário da Anpae – região sul, que tem como tema – "Políticas Educacionais como campo de disputa: tensões entre o público e o privado".

A ESCOLA SUBMISSA AOS IDEAIS NEOLIBERAIS

A escola está tomada por um 'sistema educativo' que tem como função a produção de 'capital humano' para empresas. Esta, sofre por meio da competição econômica mundial através de mandamentos neoliberais, interferindo assim, drasticamente na emancipação intelectual dos alunos.

Criticada pela falta de eficácia frente ao desemprego e à inovação tecnológica, a escola vive uma crise de legitimidade. Dessa forma, segundo Laval (2004), torna-se obsoleta a ideia de emancipação do conhecimento, pois faz desta algo insignificante diante da crítica.

Com isso, percebe-se que há necessidade de uma reforma escolar, mas que tipo de escola e destinada a que tipo de sociedade se quer? É possível arquitetar um modelo de escola que retomasse o fundamental, aquilo que mantivesse aspectos humanos? Segundo Laval (2004), mantem-se aqui uma monopolização evoluída da ideologia neoliberal.

A ideologia neoliberal nem sempre é clara no contexto educacional. Ela está muito presente na prática do dia a dia, mas de tal forma, que pode passar despercebida. Essencialmente privada, a ideologia neoliberal, cujo seu valor é econômico, atinge o direito dos indivíduos à cultura, privatizando-os através do financiamento educacional.

O desenvolvimento das capacidades de inovação e de formação de mão-de-obra movimenta a acumulação do capital, fazendo render economicamente através da destinação ou financiamento da educação feita por grandes empresas (LAVAL, 2004). Outrora, as escolas, as quais centravam-se em valor social, cultural e político do saber, e preocupavam-se pela satisfação das pessoas, hoje possuem valor profissional e de competitividade global.

Seria inoportuno e medíocre culpar todas as dificuldades apresentadas pela escola atual à concepção neoliberal. Mas em grande parte esse modelo de escola transformou-se num banco de negócios. No entanto, seria inconveniente não dizer que o neoliberalismo, de acordo com Laval (2004), se apresenta para a escola e para o restante da sociedade, como solução ideal para os mais diversos problemas, enquanto esse remédio alimenta o mal que ele mesmo, aparentemente, cura.

Existe três tendências atuais de mutação à nova escola, segundo Laval (2004): 1. *Desinstitucionalização:* a escola passa a derreter sua estabilidade e autonomia, em detrimento da adaptabilidade às demandas e a fluidez. Passa a ser gerida por novos princípios e submetida a resultados e inovações (organização flexível); 2. *Desvalorização:* os objetivos fixados pela instituição escolar "clássica", são substituídos pela eficiência produtiva e inserção profissional. Mudam-se todos os valores para o econômico. 3. *Desintegração:* se reproduz a desigualdade social segundo novas lógicas que não possuem nada a ver com uma escola para todos.

A escola somente tem fundamento, nesta concepção, quando forma pessoas que prestam serviço às empresas e à economia. A competitividade começa a fazer parte da escola, e do sistema educativo. Então, começa-se a perda de autonomia e o mercado assume a sua função de formação. Em vez de formar seres humanos emancipados intelectualmente, modela-se

‘capital humano’, ou seja, o “estoque de conhecimentos valoráveis economicamente e incorporados aos indivíduos” (LAVAL, 2004, p. 25) para atender o mercado de trabalho.

Já estava presente nas ideias de Adam Smith, segundo Laval (2004), a concepção de uma educação utilitária, uma ideia de mercado entre indivíduos e educação. Para Spencer (in LAVAL, 2004, p. 8), o que é negligenciado “[...] em nossas escolas é justamente aquilo de que nós temos mais necessidade na vida”, uma educação de qualidade, de bem-estar social, conquistado pela emancipação intelectual.

A universidade, como detentora do saber mais refinado e contínuo da ciência, se vê em apuros, pois além de pesquisar, precisa se perguntar que tipo de conhecimento está se gerando, e quem a possibilita para que novos conhecimentos surjam.

Tendo como objetivo melhorar a qualidade de trabalho, os caminhos da escola mudaram. “A padronização dos objetivos e dos controles, a descentralização, a mutação do “gerenciamento educativo”, a formação dos docentes são, essencialmente, reformas ‘centradas na produtividade’” (LAVAL, 2004, p. 12).

Para que uma formação aconteça são necessários investimentos, e o Estado não tendo recursos suficientes para tal, acaba transferindo essa responsabilidade aos meios privados. Então, estes começam a financiar o sistema educativo para elevar a qualidade da força do trabalho e a formação de ‘capital humano’, o qual lhes interessa. Dessa forma, inicia-se um domínio muito rigoroso sobre o sistema educativo.

A referência da escola daqui em diante é do ‘trabalhador flexível’. Para o mercado, o indivíduo deveria possuir autonomia em realizar e aprender as funções do sistema de produção, ou seja, ter domínio da lógica mercantil para aumentar sua eficiência. No entanto, isso não aconteceria sem um avanço na ‘formação’. Segundo Laval (2004, p. 16), “Para produzir esses assalariados adaptáveis, a escola em si, a reboque do mercado de trabalho, deveria ser uma organização flexível, em permanente inovação, respondendo tanto aos desejos muito diferenciados e variáveis das empresas quanto às necessidades diversas dos indivíduos”.

De acordo com Laval (2004, p. 20), “O capitalismo ‘flexível’ e ‘revolucionário’ mina a confiança a longo prazo, [...] esperar da escola que ela ‘incuta nos alunos as noções de autonomia, de adaptação rápida às mudanças e de mobilidade’”. A escola já não dá mais garantia para a ‘função’ social, no entanto, a profissionalização fornecida pela escola rápida e “flexível”, nos novos moldes da a segurança para empregos contínuos, mas nem sempre de qualidade.

O CONHECIMENTO ESCOLAR DE DOMÍNIO PRIVADO

Tendo em vista que o conhecimento é um fator de produção que valoriza o capital através do financiamento educacional, hoje, se possui uma cultura diferente daquela que as escolas e universidades teriam a intenção de dar aos seus alunos, que visava formar indivíduos intelectuais.

De acordo com Laval (2004, p. 22), nos novos modelos de educação "É necessária uma cultura rápida, econômica, que custe pouco esforço e permita ganhar muito dinheiro". Com isso, "[...] a escola muda seu sentido: ela não é mais o local de assimilação e de presença frequente das grandes narrações que forjam caracteres estáveis para situações sociais bem definidas; ela é lugar de formação de caracteres adaptáveis às variações existenciais e profissionais em movimento incessante" (p. 23).

O capitalismo não é contra o conhecimento, mas o vê como uma ferramenta a serviço da eficácia do mercado de trabalho e da produção de mercadorias. Como o Estado não consegue dar conta do financiamento na educação, as empresas o assumem, investindo para que posteriormente este investimento gere lucro a elas.

A submissão das ciências à lógica da acumulação de capital, faz dela um estoque de conhecimentos diretamente útil à produção. E, "se a acumulação dos conhecimentos tem um papel crescente na produção, a ciência vai estar, cada vez mais estreitamente, submetida às exigências da valorização do capital" (LAVAL, 2004, p. 31-32).

A produção dos conhecimentos se torna uma atividade mercantil, por ser apropriação privada, por meio de patentes e direitos autorais, fonte de benefícios para as empresas que as financiam. "A introdução de valores de mercado no funcionamento universitário não se dá sem consequência. Os doadores impõem sua logomarca nas paredes e nos mobiliários, rebatizam os prédios e dotam cátedras em troca de uma designação que testemunhe a origem dos fundos" (LAVAL, 2004, p. 36).

CONCLUSÃO

O texto então apresentou alguns aspectos que demonstram o quanto a educação está atrelada e sob domínio do sistema econômico privado. A função da formação proporcionada muda seu foco do social para o lucrativo. Carrega consigo o ideal da competitividade e eficiência formativa para atender o mercado. De acordo com isso, a escola 'clássica' não

atendendo ao interesse desse, é substituída por uma educação utilitária, submetida a resultados e inovações, manipulando produção de conhecimento.

Começa-se a entender o motivo pelo qual o crescimento das universidades, que possuem esse ideal primordial de formar para o mercado de trabalho, cresce tanto e tantos lugares. Desse modo, o aluno continua a não fazer parte do processo do próprio conhecimento, o que interfere na sua emancipação intelectual.

Para a educação humanista, que visa desenvolver as faculdades intelectuais, morais e físicas, a fim da emancipação intelectual e um ser humano na sua integridade, o trabalho é apenas uma mera atividade, que deve ser levada em paralelo ao bem viver, mas não como ocupação exclusiva da vida. Inversamente a isso, a formação do trabalhador meramente ocupante de conhecimentos operacionais se reduz ao exercício de uma profissão especializada e instrumental, ou socialmente útil. Adapta-se suprimindo sua utopia de uma libertação, desemancipando o próprio indivíduo.

REFERÊNCIA

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

A EXTENSÃO COMO MOBILIZADORA DO ENCONTRO DA UNIVERSIDADE COM A EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA EXPERIÊNCIA EM DESENVOLVIMENTO

Viviane Fátima Lima do Prado
Universidade de Passo Fundo
vivi26085198@gmail.com

Everaldo Silveira da Silva
Universidade de Passo Fundo
silveirageografia@gmail.com

Resumo: Neste trabalho buscou-se compreender as relações estabelecidas entre o Grupo de Pesquisa e Extensão em Políticas e Gestão da Educação (GPEPGE) da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade de Passo Fundo (UPF), e a escola. As relações que permeiam o grupo estudado demonstram haver construção mútua do conhecimento e trazem indicadores capazes de possibilitar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, tendo uma extensão construída em princípios como diálogo, reflexão, liberdade e conhecimento, onde os participantes, tanto da escola como da Universidade, são agentes ativos, sujeitos protagonistas dos processos de ensinar, aprender e construir conhecimentos.

Palavras-chave: Escola. Extensão. Universidade.

INTRODUÇÃO

Formar a ação dos indivíduos que irão modificar os contextos práticos é um processo que exige muito conhecimento, reflexão, ação e coletividade, pois é no coletivo que se fortalece e se constroem as relações necessárias para este "abastecimento" e para o "pertencimento" que fará a diferença na efetivação da prática, assim o diálogo entre pesquisa, ensino e extensão pode promover essa diferença em termos de qualidade e formação.

Esse diálogo pode horizontalizar a relação Universidade e Escola, possibilitando uma aproximação para além de objeto de pesquisa e detentor do saber. Busca-se aqui compreender a experiência que o GPEGE vem trilhando, na tentativa de mobilizar o encontro entre a Universidade e a Escola através da extensão.

METODOLOGIA

O estudo foi realizado através de uma análise documental e de uma pesquisa bibliográfica, correlacionando as legislações quanto a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão e o que estabelecem o Plano de Extensão Universitária da UPF, o Plano de Extensão da FAED e a experiência do grupo. Para corroborar neste estudo, procedeu-se à avaliação dos sujeitos participantes deste grupo e autores pertinentes, para se argumentar acerca da relação escola e universidade.

DISCUSSÕES

A trajetória histórica da extensão vem passando por diferentes entendimentos no decorrer dos anos e nos contextos históricos-sociais. Sua importância, mudança e concepções aparecem nas seguintes leis: Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.9394/96), no Plano Nacional de Educação (2001-2011) e no Plano Nacional de Extensão (1999). O Plano Nacional de Extensão − Proext apresenta as Diretrizes para a Extensão Universitária expressadas em quatro eixos: impactos e transformações, interação dialógica, interdisciplinaridade e indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão.

Quando os estudantes extensionistas acessam o espaço escolar, constituem relações bases para uma aprendizagem mais completa, efetiva, interdisciplinar e ao mesmo tempo contribuem no espaço escolar com a expertise técnica que estão desenvolvendo e que fará neste espaço grandes transformações.

Nesta troca entre os que supostamente sabem e os que supostamente nada sabem Freire (2006) declara: “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. Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem - por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais.” (FREIRE, 2006, p. 25)

Ao assumir uma posição epistemológica, o olhar frente a realidade passa a ter uma maior sensibilidade e uma percepção crítico/reflexiva sobre aquilo que o cerca. O espaço não serve mais como local de mera exploração, mas sim de essencial valor frente aos desafios que ali vão

sendo observados. Cada integrante deste espaço contribui de forma consciente ou inconsciente para uma nova construção, um caminho a seguir.

O GPEPGE surgiu em dois mil e dez com o intuito de agregar pesquisa e extensão com a participação de diferentes sujeitos da universidade e da comunidade. O grupo apresenta o projeto Gestão da Educação: o feito, o necessário e o possível, coordenado pela professora Drª. Eliara Zavieruka Levinsky. Tem por objetivo mapear e interpretar teórico-metodologicamente os processos e representações da gestão da educação, nos diferentes contextos em que atuam os colaboradores do GPEPGE à luz da perspectiva emancipatória dos pressupostos legais e dos desafios educacionais contemporâneos, e contribuir para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, assim como das propostas e ações da Faculdade de Educação. (FAED, 2015)

O grupo conta com professores da universidade, diretores e coordenadores municipais, estaduais e privados, professores das redes públicas e particulares, secretários de educação, professores da escola básica, alunos de graduação, pós-graduação e mestrandos em educação. Durante os encontros as propostas desenvolvidas, os caminhos construídos e planejados, bem como os estudos, são registrados em atas que são retomadas para aprovação durante as reuniões, servindo além de registro das atividades como um momento de memória, reflexão e retomada do que vem sendo desenvolvido.

O grupo através da extensão desenvolve as salas temáticas, que são reuniões de formação gratuitas e continuadas, abertas à comunidade em geral onde são abordados temas como: eleição de diretores, gestão democrática, formação continuada, coordenação pedagógica para além do "apagar incêndios" entre outros, oriundos da comunidade participante. Estes momentos de formação unem Universidade e Escola e proporcionam uma troca de saberes para ambas. Outro aspecto significativo do grupo é a oportunidade que os bolsistas têm, através da extensão, de aprimorar-se e contribuir com o fortalecimento da relação entre Escola e a Universidade. Segundo Levinsky, Bordignon e Machado (2017) "A oportunidade na universidade de ser e estar bolsista na extensão, agrega perspectivas para dialogar com outros saberes até então construídos, mobiliza a travessia, isto é, permite sair de um estado, para outro estado de conhecimento." Segundo as autoras (2017) "Passar a perceber a extensão nessa perspectiva formativa, pressupõe a dinâmica interativa e potencializa o entrecruzamento de saberes e práticas que (re) constroem e (re) vitalizam a vida da universidade e das comunidades.

Segundo Romanoski, Silva e Pelissaro (2017), integrantes do grupo:

> As práticas extensionistas no GPEPGE tem possibilitado a constituição de um processo de formação crítico-reflexivo com integrantes da educação básica e superior. Tal processo exige estudo, pesquisa e ações coletivas para desenvolvermos a qualidade da gestão da educação, dos sistemas, das redes e escolas, mesmo em um cenário de grandes desafios e instabilidade como estamos vivendo na atualidade. (ROMANOSKI, SILVA E PELISSARO, 2017).

A teoria crítico-reflexiva sustenta as ações do grupo que ao problematizar as questões apresentadas pela escola tornam-se pensadores críticos capazes de modificar a ótica da problemática através da fundamentação estudada, analisada e compreendida pelos pares. Esses conhecimentos são compartilhados através das ações pensadas pelo grupo e constituída pelos participantes das e nas escolas.

No ano de dois mil e dezessete de acordo com os dados apresentados no relatório anual, o GPEPGE através de suas atividades atingiu um público externo de 2307 (dois mil trezentos e sete) pessoas, com um total de 27 (vinte e sete) atendimentos coletivos, 11 (onze) parcerias internas, 04 (quatro) setores internos envolvidos, contendo na composição do grupo: oito docentes, três funcionários, quatro bolsistas, dezessete alunos de pós-graduação. O grupo realizou vinte e sete reuniões, doze comunicações, dez eventos, além de ter seis resumos publicados, quatro capítulos de livro e quatro projetos de pesquisa, tendo ainda quatro dissertações em produção.

CONCLUSÃO

A extensão universitária, garantida por lei, pode apresentar uma oportunidade tanto de integração universidade e escola na construção de novos conhecimentos, bem como um espaço de divulgação dos conhecimentos científicos desenvolvidos nas IES.

O GPEPGE, através da sua experiência extensionista, apresenta desde sua "constituição", uma forma democrática e representativa, onde seus componentes ocupam diferentes papéis sociais, para fora dos muros da universidade e através da participação trazem conhecimentos dos espaços escolares e a ele retornam, após, com uma nova visão acerca do que lhes impulsiona e modificam suas realidades. Os participantes se formarem e transformarem suas ações diante da Universidade e também em seus espaços de atuação, não sendo meros objetos de estudo e coleta de dados, mas sim agentes protagonistas da extensão – ação – espaço.

Desta forma o GPEPGE contempla uma extensão coletiva, dialógica, libertadora, reflexiva e com agentes protagonistas em um processo de indissociabilidade entre ensino,

pesquisa e extensão pois todo material produzido na extensão, abastece a pesquisa e alimenta o ensino. O grupo vem mobilizando, através da extensão, práticas capazes de aproximar Universidade e Escola, em uma relação mais “estreita” primando pelo diálogo, conhecimentos e trocas capazes de qualificá-los mutuamente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 01 set. 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: <http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 set.2017.

_____. **Plano Nacional de Educação** - PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. In: SERRANO, Rossana Maria Souto Maior. **Conceitos de extensão universitária:** um diálogo com Paulo Freire. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. Disponível em: <http://www.prac. ufpb.br/copac/extelar/.

FÓRUM DE PRÓ - REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Ilhéus: Editus, 2001. (Extensão Universitária, v.1).

LEVINSKI, Eliara Zavieruka; BORDIGNON, Luciane Spanhol; MACHADO, Tamara D. Pereira; **Extensão Universitária: dos fundamentos às experiências pedagógicas**. Políticas Públicas e Gestão da Educação. EDUCERE. Curitiba, 2017.

ROMANOSKI, Jessica; SILVA, Adriana Aparecida da; LEVINSKI, Eliara Zavieruka; PELISSARO, Karen Girardi; BORDIGNON, Luciane Spanhol; PRADO, Viviane de Fátima Lima do. **A formação crítico-reflexiva em práticas extensionistas.** XXII Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão. Redes e Territórios. Passo Fundo, 2017.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. Vice Reitoria de extensão e assuntos comunitários. **Política de Extensão e assuntos comunitários**. Passo Fundo, 2011.

A FLEXIBILIZAÇÃO DO TEMPO E ESPAÇO NAS SOCIEDADES COMPLEXAS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO SUPERIOR

Rogério Augusto Bilibio
UPF/UNOESC
rogerio.bilibio@unoesc.edu.br

Marcio G. Trevisol
UPF/Unoesc
marcio.trevisol@unoesc.edu.br

Resumo: O presente resumo pretende discutir como as mudanças das categorias de espaço e tempo nas sociedades complexas tem influenciado o ensino superior. A pesquisa possui como objetivo compreender como as mudanças do espaço e do tempo nas sociedades complexas tem motivado a reestruturação do ensino superior a partir da lógica de mercado. Metodologicamente trata-se de uma pesquisa exploratória de cunho teórico-bibliográfico. As mudanças das categorias espaço e tempo vêm influenciando na organização da educação superior ao introduzir uma lógica produtivista – mercadológica de curto prazo e de flexibilização.

Palavras-chave. Educação Superior. Tempo e espaço. Formação. Sociedades Complexas.

INTRODUÇÃO

O resumo toma como ponto de partida a intenção de compreender como as mudanças ocorridas nas sociedades complexas têm influenciado na educação superior. A escritura investigativa se compromete em verificar como a mudança das categorias de tempo e espaço está influenciando no processo formativo superior a partir das referências de Giddens, Sennet, Ricado Antunes.

O ensaio é organizado em duas partes que estão apresentadas em formato de texto sequencial sem subtítulo; a) as transformações das categorias de espaço e tempo em sociedades complexas e; b) no segundo aspecto, as condições da organização social e de formas produtivas baseadas na flexibilidade do tempo e do espaço afetam o ensino superior.

Portanto, estes apontamentos nos permitem observar no cenário da educação superior mudanças que passam da condição tradicional que pressupunha a localidade e um tempo de formação para uma disjunção do espaço e tempo que separa a experiência educativa do seu condicionamento espacial. Em outras palavras, a mudança das categorias de tempo e espaço nas sociedades complexas tem influenciado não apenas o modo de vida, as instituições ou o modo produtivo capitalista, mas profundamente a organização e funcionamento das instituições educativas.

METODOLOGIA

O resumo é resultado de discussões e apontamentos realizados na disciplina de "Processos socioeducativos e políticos em sociedades complexas" do programa de doutorado em educação da Universidade de Passo Fundo - RS. A pesquisa é de natureza exploratória, pois, permitiu maior familiaridade com o tema. De caráter teórico-bibliográfico permite através do material já elaborado reconstruir teorias, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos (DEMO, 2000, p. 20). Os dados teórico-bibliográficos coletados foram submetidos a uma análise dialética sobre o lugar do ensino superior nas sociedades complexas.

O método dialético penetra no mundo dos fenômenos através de uma ação de contradição presente no movimento da sociedade. Assim, podemos destacar a categoria da contradição como central para a análise científica do fenômeno social (TRIVIÑOS, 1987, p. 54).

Após o levantamento dos dados, a redação final do texto contou com um cruzamento de ideias e conceitos que permitiram chegar à conclusão que o ensino superior está sendo colonizado por uma ideologia mercadológica de flexibilização e enxugamento de componentes curriculares fundamentais para a democracia.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para as ciências sociais as características da modernidade nascente foram substituídas ou modificadas na contemporaneidade fazendo surgir uma sociedade complexa. Para Cenci e Marcon, "estas, por sua vez, originam novos e diferentes modos de configuração das instituições, da vida social e da subjetividade, o que nos permite compreender as sociedades contemporâneas sob a denominação de sociedades complexas" (2016, p. 112).

Estas condições sociais fazem com que as sociedades complexas sejam marcadas pelo pluralismo, diversidade, dinamismo e inter-relações culturais que rompem com a tradição. O ponto central é reconhecer que nas sociedades tradicionais a socialização dos indivíduos ocorre de forma linear e limitada pelo tempo e pela localidade. As sociedades complexas rompem com essa tradição ao instituir, especialmente pela tecnologia e a globalização, novas formas de socialização que estão para além da noção tradicional de localidade e de tempo.

O alto dinamismo da sociedade moderna é um aspecto central que aproxima o sociólogo contemporâneo Giddens do conceito de sociedades complexas. No livro *Modernidade e identidade* (2002), o autor analisa justamente as transformações na concepção de identidade/socialização dos indivíduos a partir do rompimento da ordem tradicional. A dinâmica e pluralidade de experiências requer, segundo Giddens (2002), uma reflexividade do eu. A reflexividade é elemento fundamental na socialização do indivíduo, pois, é entendida pelo autor, como aspecto associado a uma maior autonomia dos sujeitos para fazerem escolhas conscientes diante das diversas alternativas que estão colocadas diante de si. O movimento sociológico descrito na análise de Giddens (2002) possui uma relação direta com os interesses de mercado que atua como agente promotor da lógica global de alta produtividade com menos tempo e espaço.

Essa condição de desenvolvimento das sociedades complexas é marcada por uma ideologia produtiva que prima pela eficiência, rapidez e flexibilidade. A pergunta central, que neste momento nos parece salutar é compreender como está lógica influência o ensino superior? Quais as consequências dessa influência para a formação dos estudantes universitários? Estas são as questões de fundo que serão trabalhadas no segundo bloco do texto. Por isso, qualquer tentativa de discutir a organização do ensino superior nas sociedades complexas deve preocupar-se com a questão do modelo produtivo. Para tanto, sugerimos a leitura dos autores Sennett (2009) e Ricardo Antunes (2005) que discutem as mudanças no campo do trabalho a partir da lógica neoliberal e da redução e flexibilização do tempo produtivo.

A corrosão do caráter que o modelo neoliberal traz sobre a subjetividade do indivíduo também coroe a organização das instituições. Segundo Sennett, "parece não haver mais longo prazo" (2009, p. 21). A imediatez torna-se o critério capaz de julgar o todo. O curto prazo coloca em questão a possibilidade de subsistência de "laços fortes" em detrimento de "laços fracos". Como dizem os pesquisadores sobre essas questões, o capital ficou impaciente. A projeção de curto prazo impede a construção de relações de amizade, confiança, lealdade e da própria carreira profissional (2011, p. 24). A lógica produtiva do curto espaço de tempo do mundo empresarial quando absorvida no campo universitário por meio de políticas educacionais

institucionais impede uma relação forte e profunda de confiança e lealdade entre acadêmico e universidade. O sintoma desta condição é uma descolagem de sentido. O acadêmico não (se) reconhece e não reconhece à universidade como fonte de promoção de conhecimento e transformação aliada a condição contextual da temporalidade histórica que está inserido.

A lógica de enxugamento do ensino superior está adequada ao conceito de "empresa enxuta" desenvolvido por Ricardo Antunes (2005). A dinâmica das sociedades complexas alicerçadas sobre a mudança das categorias de espaço e tempo que atingem a subjetividade individual, as instituições e o modo produtivo conferem uma significativa influência no processo educativo superior. A flexibilidade do mundo produtivo é visualizada, de acordo com Antunes (2009), no ensino superior na expansão de cursos flexíveis, de curto prazo, enxutos e rápidos. O real significado dos cursos superiores é diluído em um sentido puramente mercadológico.

CONCLUSÕES

Nas sociedades complexas o desenvolvimento tecnológico e o avanço científico aliado à lógica neoliberal aceleraram o ritmo da vida em todas as suas dimensões. A condição histórica marcada pela lógica da redução do tempo e do espaço é liderada por interesses econômicos globais.

Neste contexto, as universidades não ficaram imunes. Os interesses privados de mercado passam a contaminar a organização do ensino superior. As lógicas produtivas empresariais baseadas na alta produtividade, eficiência, redução de custos e flexibilidade foram aceitas por várias universidades de orientação mercadológica. No entanto, um processo educativo comprometido e consciente precisa respeitar o tempo adequado para uma boa formação acadêmica. O que percebemos que quando as universidades assumem como política educacional a lógica empresarial de curto prazo a formação é enxugada, flexibilizada e reduzida a certos componentes curriculares tidos como fundamentais para o sucesso profissional. As estratégias de educação são marcadas pelo ensino à distância e pelas metodologias ativas que em teoria desqualificam a presença do professor e reduzem quadros de colaboradores.

O ritmo de formação superior é acelerado e, para isso, algumas áreas são literalmente cortadas. A área das humanidades tem sofrido ataques constantes. É observável que em algumas universidades os departamentos de humanidades e artes foram praticamente extintos. Como podemos assegurar uma formação democrática, crítica e emancipatória se gradativamente

aceleramos o processo formativo superior com cortes ou assumindo tecnologias que não ajudam a favorecer uma experiência formativa consistente?

Portanto, no tocante da temporalidade das sociedades complexas as universidades devem assumir o compromisso de definir sua missão. O enfrentamento da lógica produtivista, flexível e reducionista deve ser um imperativo assumido pelo ensino superior. O antídoto é formar intelectuais orgânicos (Gramsci), capazes de fazer o enfrentamento.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Bomtempo, 2015.

CENCI, Ângelo Vitório; MARCON. Telmo. **Sociedades complexas e desafios educativos:** individualização, socialização e democracia. In: MÜHL, Eldon Henrique;

DALBOSCO, Cláudio Almir; CENCI, Ângelo Vitório (Orgs.). **Questões atuais de educação:** sociedade complexa, pensamento pós-metafísico, democracia e formação humana. Ijuí: EdUnijui, 2016.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

NUSSBAUM, Martha Craven. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

SENNETT, Richard**. A corrosão do caráter:** consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

A FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E O ACESSO AO TRABALHO

Maria Lourdes Gisi
PUCPR
gisi.marialourdes@gmail.com

Andrey Alves Kochake
PUCPR
shopzn15@hotmail.com

Resumo: O objeto de estudo é o processo de formação na educação superior e tem como objetivos: discutir a relação entre a formação na educação superior e o acesso ao trabalho e caracterizar o mercado de trabalho no país em relação a situação de emprego/desemprego para jovens. As mudanças que ocorreram no campo econômico em razão dos avanços tecnológicos e da crise pelo qual passaram os países a partir da década de 1970, geraram mudanças na organização do trabalho em âmbito global e profundos impactos no mercado de trabalho, o que motivou o estudo. A pesquisa foi realizada mediante um grupo focal com oito profissionais em dois encontros e com estudantes mediante aplicação de questionário. Apresenta uma discussão sobre a situação atual dos jovens em relação à educação superior e o acesso ao trabalho.

Palavra-chave: Educação Superior. Formação. Trabalho.

INTRODUÇÃO

Neste estudo se busca analisar a percepção de profissionais e estudantes sobre o processo de formação na educação superior em relação aos requisitos para o acesso ao trabalho. Observa-se que decorrer dos anos, ocorreu uma grande variação na relação escolarização trabalho, mas de acordo com Pochmann (2010, p. 173), "[...] não se pode perder de vista a transição para a sociedade pós-industrial que termina por colocar no conhecimento a principal posição de ativo estratégico em termos de geração de renda e riqueza". O autor considera que a educação superior se tornou a base para o ingresso no mercado de trabalho e a educação imprescindível para a vida toda. No mesmo sentido, o texto "A informalidade do trabalho da juventude no Brasil" documento da OIT/IPEA (SILVA et al., 2015, p. 14) refere-se à pesquisa realizada com jovens voluntários que indicam as principais causas de desemprego como sendo

a baixa escolaridade, a dificuldade de conciliar o trabalho. Mencionam também o fato do governo não disponibilizar educação e escolas de qualidade.

Diante desta configuração surgiu o interesse em entender como profissionais que atuam em diferentes área de conhecimento percebem o processo de formação em relação aos requisitos que se apresentam na sociedade atual e conhecer a percepção de estudantes que trabalham sobre seu processo de formação.

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, mediante realização de um grupo focal, com base em Gatti (2005). Buscou ainda conhecer a percepção de estudantes que já trabalham sobre sua formação acadêmica, mediante aplicação de questionários. O grupo focal foi realizada com 8 participantes em dois encontros. Nos encontros foram abordados temas referentes ao modo como os participantes da pesquisa entendem a transição escola-emprego e como os mesmos percebem a motivação dos estudantes e como estes estão sendo preparados para atuar na profissão. O ambiente para a realização do grupo focal foi organizado em uma sala de aula com espaço apropriado para a pesquisa, ficando dispostos em círculo com a presença do mediador do grupo, que buscou dinamizar o debate e também para delimitar o assunto a ser tratado na pesquisa. No início foi informado aos participantes que a pesquisa seria totalmente gravada por meio de gravadores de áudio e com a total aprovação por parte dos participantes, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que os mesmos assinassem, tomando ciência dos objetivos da pesquisa. A partir das gravações dos encontros dos dois grupos foram realizadas as digitalizações dos áudios para que posteriormente fossem lidas e analisadas dando origem à categorias de conteúdo com indicação de depoimentos que são apresentados por letras de A a H para preservar o anonimato dos participantes.

A pesquisa que buscou analisar a percepção de estudantes dos últimos períodos de três cursos da Escola de Educação e Humanidades da PUC – PR, Licenciatura em Química, em Ciências Sociais e em Letras Português – Inglês, foi realizada online. Os alunos graduandos foram informados em sala de aula sobre o referido tema e também sobre o formulário referente à pesquisa e os estudantes que informaram estar trabalhando foram convidados a participar da pesquisa e para estes foi requerido o nome e o e-mail pessoal para que posteriormente se fornecesse o link para o formulário junto do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com o intuito de analisar sua carreira acadêmica conciliada ao vínculo empregatício.

Foram enviados questionários para 82 alunos que se encontravam trabalhando retornando 24 que foram objeto de análise.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os participantes do grupo focal com formação acadêmica em Pedagogia (4), Filosofia, Comunicação Social e Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Educação Artística, entendem que o mercado de trabalho é um ambiente complexo que vem se modificando de modo muito rápido em razão dos avanços de novas tecnologias, sendo necessária uma qualificação cada vez maior por parte dos candidatos. O participante (A) considera que [...] o acesso é melhor nas grandes regiões, mas não nas cidades pequenas". E acrescenta, "[...] hoje está mais difícil porque eles exigem experiência, mas eles não dão oportunidade de adquirir a experiência, você pode ter faculdade, pode ter especialização, mas se não tiver experiência, não dá.", além disso, a participante D relata que "[...] antigamente ter domínio de inglês te deixava num patamar maior, mas hoje não, isto porque a concorrência é bem maior.

O profissional empregado no atual contexto do mercado de trabalho necessita impreterivelmente de experiência na área em que atua, mas para o estudante universitário isso não é uma tarefa fácil, pois o mesmo precisa conciliar o emprego e os estudos. Das vinte e quatro respostas online recebidas de estudantes que trabalham e estudam, 58,3% ou seja, 14 graduandos responderam que o curso prepara para o mercado de trabalho, mas os outros 37,5% estão apenas estudando para adquirir conhecimentos, os demais consideram que o curso não atende os requisitos mínimos de conhecimento da área profissional.

Levando em conta o cenário do mercado de trabalho, a pesquisa realizada pelo IBGE em 2016 indica que a introdução de novas tecnologias nos processos de trabalho tem exigido maior qualificação levando setores como o agrícola e de construção ao aumento do percentual de empregados com o nível superior. (BRASIL, 2016a)

O participante F do grupo focal acredita que "a instituição superior prepara sim para o mercado de trabalho, mas para a participante D "[...] a prática é muito importante é um conhecimento que não se pode desprezar e ainda falta bastante nos cursos." "[...] independente da área, você vê relatórios de estágio que "tá, qual a relação disso com a sala de aula? "Ou seja, segundo a visão da participante, o estudante universitário aprende mais teoria do que a prática e, ainda que a prática está desvinculada da teoria. Em relação ao aproveitamento nos estudos os que estão trabalhando, somente 8,3% informaram que conseguem conciliar o estudo com o trabalho, 54,8% informaram que tem dificuldades em algumas matérias e 37,5 informaram que

se tivessem mais tempo para estudar teriam um rendimento melhor, 8,3% informaram que não estavam conseguindo conciliar estudo e trabalho. Observa-se que do total dos estudantes é mínimo o percentual de estudantes que conseguem um bom rendimento conciliando estudo e trabalho.

A pesquisa realizada pela OIT conforme (SILVA, 2015) indica que o baixo rendimento e a falta de escolaridade adequada contribuem para o número crescente de desemprego por parte dos jovens. De acordo com os dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o nível de ocupação tem relação direta com o nível de instrução. “Em 2016, enquanto para a população ocupada que possuía nível superior completo o nível de ocupação situou-se em 78,2%, para o nível sem instrução ou fundamental incompleto, este percentual foi de apenas 43, 9%” (BRASIL, 2017).

Além das dificuldades de acesso ao trabalho, os jovens ainda enfrentam dificuldades quanto ao acesso à educação, pois embora tenha ocorrido aumento significativo de instituições e cursos de educação superior, o acesso de estudantes na idade de 18 a 24 anos à educação superior ainda se constitui em uma questão preocupante no país. O Censo da Educação Superior de 2016 indica a existência de 17,6% de jovens nessa faixa etária matriculados na educação superior (BRASIL, 2016b).

Com base nas respostas obtidas na pesquisa com os estudantes, muitos recebem menos que o piso salarial de um profissional qualificado por não apresentarem a conclusão do seu processo de formação, e, muitos se submetem a trabalhos precários ou de condições mínimas de atuação por conta da atual crise enfrentada pelo país, ou seja, muitos trabalham com elevada carga de responsabilidade e pressão e com baixa remuneração. Os jovens foram os mais atingidos nos dois últimos anos pelo desemprego e também pela subutilização da força de trabalho, “[...] com um aumento expressivo no período, passando de 25,5% para 32,8%” e para aqueles sem carteira assinada em 2016 haviam 22,1% dos jovens (BRASIL, 2017).

CONCLUSÃO

Os resultados demonstram que o processo de formação vem adquirindo maior complexidade em um contexto no qual se espera que a educação adquira característica mercadológica, podendo levar a uma relação frágil com o conhecimento e professores com dificuldade em lidar com os processos pedagógicos de modo a contemplar um processo de formação humana integral.

A partir dos dados obtidos junto ao grupo focal se evidenciou preocupação em oportunizar maior preparo em atividades práticas, não indicando uma compreensão ampliada do processo de formação que contemple a autonomia, a criatividade e a solidariedade. Não se discute a necessidade de propiciar conhecimentos e habilidades próprias de cada profissão, mediante estágios no decorrer do processo de formação, mas é preciso ir além. É preciso entender o processo de formação a partir da articulação teórico/prática e de uma proposta pedagógica interdisciplinar, o que requer ruptura com currículos e metodologias que não levam ao pensamento crítico e criativo.

Do ponto de vista dos estudantes se observa a dura realidade de quem estuda em instituições privadas exigindo da grande maioria a necessidade de conciliar estudo e trabalho, nem sempre na área de conhecimento do trabalho, prejudicando seu rendimento e muitas vezes levando a evasão do curso.

REFERÊNCIAS

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Síntese de indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2016a

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2016b.** Notas estatísticas. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos /2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf >. Acesso em: 13 jan. 2018.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Síntese de indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2017, 147 p.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO - OIT. **Emprego**.2014, Disponível em: www.oit.org.br. Acesso em: 15 dez. 2017.

POCHMANN, Marcio. **Desenvolvimento e perspectivas novas para o Brasil.** São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA et al. Organização Internacional do Trabalho - OIT. **A informalidade do trabalho da juventude no Brasil:** o que pensam os/as integrantes do subcomitê da agenda nacional de trabalho decente para juventude. Primeira edição. Brasília, 2015.

A FRAGILIDADE DAS HUMANIDADES NO ENSINO SUPERIOR SOB A INFLUÊNCIA DO NEOLIBERALISMO NO CONTEXTO DAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS

Rosana Cristina Kohls
UPF
rosana@unc.br

Rosenei Cella
UPF
roseneicella@gmail.com

Flávia Peruzzo
UPF
fpzflavia@gmail.com

Resumo: Este ensaio tem o objetivo de analisar a influência das políticas neoliberais no espaço universitário, no que diz respeito à gestão e ao ensino, especialmente no contexto das universidades comunitárias. Ele resulta de estudos para elaboração de uma tese de doutorado, que tem como temática central a problemática da formação universitária e a emancipação humana. A pergunta central do texto é: Como pensar a formação humana nas universidades em um tempo que imperam os preceitos do neoliberalismo? Dentre as muitas implicações do pensamento neoliberal, em especial se percebe um reducionismo do sentido da formação para a convivência e para vida democrática. Como consequência dessa lógica neoliberal, acirra-se o afã industrial, pautado na técnica, na ciência e na gestão tecnocrática, influenciando sobremaneira na organização, na administração e na formação presente nas universidades. A proposição predominante é que se desenvolva nas universidades modelos de ensino e gestão coerentes e seguindo o padrão característico do mundo empresarial. Sendo assim, toda formação deve direcionar-se para produzir um sujeito competitivo, capaz de se adaptar ao mercado, ao invés de questioná-lo e reinventá-lo. Disto resulta uma cultura acadêmica desvinculada das humanidades e da formação integral do sujeito. Trata-se de um estudo com base bibliográfica, de natureza hermenêutica e crítica.

Palavras-chave: Universidades Comunitárias. Neoliberalismo. Humanidades.

INTRODUÇÃO

Paira sobre as universidades uma grande responsabilidade, pois as mesmas representam ainda a “supremacia do conhecimento científico” e, em grande parte, elas são responsáveis pelo

desenvolvimento das reflexões e das políticas de formação a serem buscadas na sociedade. No atual contexto, são as prerrogativas do Neoliberalismo que mais têm influenciado o ensino, a gestão e as políticas acadêmicas. Acredita-se que nestes espaços deveria ser priorizada uma formação capaz de auxiliar na construção de sujeitos dotados de capacidade reflexiva, crítica, ética e solidária, contrapondo-se à lógica da formação instrumentalizada, neoliberal, que promove a passividade, a indiferença, a competitividade e adaptabilidade ao sistema e ao mercado. Essa lógica da formação instrumental tem prevalecido nos meios universitários, quer sejam instituições públicas, privadas ou as comunitárias, sendo, estas últimas, objeto principal destes estudos, em especial aquelas pertencentes ao sistema ACAFE de Santa Catarina. Como consequência, percebe-se um reducionismo do sentido da formação para a convivência e para vida democrática, enquanto as humanidades assumem, como afirma Nussbaum (2010), o papel de "ornamentos inúteis" e a democracia "está por um fio".

Neste sentido, as universidades e o ensino que nelas é praticado precisam ser redimensionados, analisados, questionados, pois,

> Pelas características e dimensões das mudanças que se experimentam no mundo, devemos pensar que nos encontramos frente a uma situação de crise de paradigmas, na qual até as próprias categorias de análise usadas nas ciências sociais devem ser cuidadosamente utilizadas, para não se cair em reducionismos nem em ceticismos extremos. (BIANCHETTI, 1999, p. 20).

Vive-se em um tempo marcado por profundas transformações que se refletem em todas as áreas da vida humana. Nesta seara de complexidades, tem-se vivenciado desmandos de toda ordem, marcados por atitudes e comportamentos intolerantes, preconceituosos, racistas e antiéticos. A compreensão da realidade, da vida e de si mesmo, muitas vezes tende a cair no reducionismo ou em ceticismos. Sendo assim, pode-se questionar: É função da universidade promover a emancipação humana? Pode haver nesse espaço uma formação para a democracia, na qual se subentende a formação de um sujeito emancipado, ético, autônomo? Ainda pode-se pensar estas instituições como um lugar possível para o desenvolvimento das humanidades?

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo bibliográfico, de natureza hermenêutica e crítica, tendo como referencias principais as obras de Roberto G. Bianchetti, **Modelo neoliberal e políticas educacionais** (1999), José Paulo Netto, **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal** (1995),

Martha Nussbaum, **O cultivo da Humanidade** (2010); Pedro Goergen **A ética em pesquisa** (2015).

ANÁLISES E PERSPECTIVAS

Nesse contexto das políticas neoliberais, o que se percebe é um reducionismo do sentido da vida democrática. Segundo Bianchetti (1999, p. 19),

> Este modelo se inclui na caracterização elitista-pluralista sendo suas características principais a que considera: a) que a democracia é simplesmente um mecanismo para escolher e autorizar governos, e não uma espécie de sociedade, nem um conjunto de fins morais; b) que o mecanismo consiste em uma competição entre dois ou mais grupos, escolhidos por si mesmos de políticos (elites) agrupados em partidos políticos para os votos que os qualificarão a governar até as eleições seguintes.

Esta fragilidade democrática é consequente dos interesses subjacentes a políticas que centram sua atenção unicamente na resolução dos problemas econômicos e financeiros, a qualquer custo. Assim, compõe-se um conjunto de medidas, com fortes consequências no campo educacional e social. Foram elencadas na sequência duas tendências com desdobramentos práticos sobre a educação, correspondentes aos preceitos do neoliberalismo: A teoria do capital humano e a teoria das decisões públicas.

> A teoria do capital humano. Essa teoria incorpora em seus fundamentos a lógica do mercado e a função da escola se reduz à formação dos "recursos humanos" para a estrutura da produção. Nessa lógica, a articulação do sistema educativo com o sistema produtivo deve ser necessária (...) "Outra tendência diz respeito a "teoria das decisões públicas" que "não se interessa, por princípio, na solução mais justa, ou melhor: por outro lado, se preocupa com a organização do aparelho de produção dos bens públicos – como a defesa nacional, a administração da justiça a aplicação da igualdade e da liberdade e demais valores característicos da esfera do estado - ; por outro , como o sistema de pressão, sanção, e recompensa que determinam o comportamento dos agentes que concorrem à produção do dos "bens públicos". Nesta teoria, é também a lógica do mercado que rege as análises. (BIANCHETTI, 1999, p. 94).

Como consequência desta formação voltada para o mercado são desarticulados especialmente os laços de solidariedade e vida comunitária, prevalecendo o individualismo exacerbado. Os sujeitos egressos deste tipo de formação escolar, munidos de princípios de competitividade, tenderão a reproduzir essa lógica na convivência em sociedade, nas suas relações familiares e de trabalho.

Na atualidade, essas políticas são direcionadas mediante os ditames europeus, preconizados em um documento denominado Acordo de Bolonha, sobre o qual vale destacar que:

> Recebeu a designação de processo de Bolonha, o processo político e de reformas institucionais, internamente processadas por cada governo nacional ou respectivas entidades descentralizadas, que deveria conduzir ao estabelecimento efetivo do novo sistema europeu de educação superior, até 2010, incluindo atualmente quarenta e cinco países (isto é, todos os da UE e, ainda, dezoito países europeus não pertencentes à UE), programas de cooperação e de financiamento, produzindo relatórios, livros brancos e outros textos de natureza político-normativa, decidindo frequentemente através da nova metodologia da "adesão voluntária" dos governos nacionais a políticas comuns ou, noutros casos, podendo vir a admitir processos de opting-out (ficar-de-fora, ainda que transitoriamente), estabelecendo metas e objetivos a atingir, avaliações intermediárias e recomendações vigorosas, a UE vem-se revelando um autêntico locus supranacional de definição de políticas educacionais de caráter transnacional, com particular destaque, atualmente, para a educação superior (...). (LIMA, AZEVEDO e CATANI, 2008, p. 10).

Trata-se de um conjunto de "regras", direcionamentos e diretrizes, de caráter universalizante, idealizados para as universidades europeias, porém com forte influência sobre as ações, organização, práticas e direcionamentos que vêm sendo tomados no ensino superior, inclusive no Brasil.

As políticas para o ensino superior europeu, propostas a partir do Acordo de Bolonha, visivelmente se adéquam aos preceitos neoliberais, "trata-se de algo sem precedentes: da produção de uma "política pública de um meta-Estado para um meta-campo universitário" (AZEVEDO, 2006, p. 173), ou seja, de uma política educacional supranacional, comum aos estados-membros da União, com vista à construção de um "espaço europeu de educação superior" (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 10).

Na prática, trata-se de um paradoxo, no qual se transfere para os espaços universitários os valores utilitaristas do mercado, em que se tenta fazer parecer que coisas e pessoas, conhecimento e produto são sinônimos, quando, na verdade, são aspectos distintos, como bem nos coloca Goergen:

> Produtividade, eficiência e utilidade são conceitos naturalmente inerentes ao sentido e ao status da pesquisa acadêmica. Trata-se da transferência, direta e sem mediação, de um conceito central ao mundo da produção, do mercado e dos negócios para o mundo da academia, desconsiderando a natureza distinta desses dois espaços. Uma coisa é produzir e comercializar objetos com a maior eficiência possível, visando ao mercado e ao lucro; outra é produzir e difundir conhecimentos tendo em vista a formação de pessoas. (2015, p. 307).

Ainda, segundo Goergen (2015, p. 309), "o mercado visa ao produto, ao comércio e ao lucro; a academia, à formação de cidadãos competentes, autônomos e críticos. Em razão disso, a universidade deve ser pensada, em clave mais ampla, como o espaço de transformação do indivíduo e da sociedade". Este é o desafio do contexto atual, qual seja encontrar espaços para a discussão e implementação de alternativas para uma formação menos Instrumental, pragmática e utilitarista, e mais humanizada e solidária.

CONCLUSÃO

É inadiável e necessário ponderar acerca do que se tem feito nas universidades com relação à formação dos sujeitos, visando a busca de perspectivas para além da racionalidade instrumental. Pensar formas alternativas ou ao menos abrir-se ao debate, dialogar sobre quais princípios humanitários tem se pautado a formação dos profissionais nas mais diferentes áreas do conhecimento já seria um bom começo, pois *"el modelo Del desarrollo humano no es una quimera idealista, sino que se encuentra estrechamente vinculado com los compromisos constiucionales, a veces incumplidos, de casi todas lasnacionesdemocráticas."* (NUSSBAUM, 2010. p. 48). Entende-se que seria esta a principal preocupação daqueles que almejam ainda sonhar com a possibilidade de viver sob um sistema democrático.

REFERÊNCIAS

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GOERGEN, Pedro. A ética em pesquisa Ethics in research La ética em La investigación. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 301-315 jul./dez 2015. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7154/4543. DOI:10.5212/PraxEduc.v.10i2.0001

LIMA. Licínio C; AZEVEDO. Mário Luiz Neves de; CATANI Afrânio Mendes. O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

NETTO, José Paulo. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

NUSSBAUM, M. C. **El Cultivo de La Humanidad.** Una defesa classica de la reforma en la educación liberal. (J. Pailaya, Trad.), Barcelona: Paidós. 1997.

A IDEOLOGIA DA ESCOLA SEM PARTIDO E SUAS CONSEQUÊNCIAS NA ATUAÇÃO DOCENTE

Eduardo Albuquerque
UPF
eduardo.inter@hotmail.com

Telmo Marcon
UPF
telmomarcon@gmail.com

Resumo: A pesquisa de natureza bibliográfica e documental analisa os avanços do Movimento Escola sem partido no contexto dos acontecimentos políticos ocorridos no Brasil nos últimos quatro anos e suas consequências para as políticas educacionais, em especial para a atuação do professor. Para tanto, destacam-se algumas ideias defendidas pelo Movimento Escola sem partido no contexto de proliferação de projetos conservadores, xenofóbicos e excludentes que negam a diversidade e a própria democracia. A aprovação de projetos dessa natureza em câmaras de vereadores e em Assembleias legislativas, bem como as tramitações de projetos na Câmara Federal e no Senado, criam um conjunto de problemas para os docentes em suas práticas dentro e fora da escola. Tudo isso afronta os princípios constitucionais e também as políticas educacionais que defendem a liberdade de expressão e a pluralidade de ideias.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Escola sem partido. Democracia.

INTRODUÇÃO

> Saber e não saber,
> ter consciência da completa veracidade ao exprimir
> mentiras cuidadosamente arquitetadas,
> defender simultaneamente duas opiniões opostas,
> sabendo-se contraditórias e ainda assim acreditando em ambas...
> (ORWELL, 1991, p. 36).

O quadro sociopolítico e cultural brasileiro vem se mostrando muito avesso às conquistas sociais e a liberdade de expressão. Muitos movimentos e organizações com tendências reacionárias e xenofóbicas estão recebendo aplausos e conquistando espaços, especialmente em redes sociais, e tentando minar o princípio democrático da liberdade de

pensamento e de expressão. Esses princípios antidemocráticos estão presentes em projetos apoiados pelo Movimento Escola sem partido em câmaras de vereadores, em Assembleias Legislativas, em práticas autoritárias de governos em todos os níveis da federação, a militância ativa de casas legislativas na aprovação de projetos dessa natureza, a politização de decisões judiciais e o trabalho profundamente parcial de setores reacionários da mídia impressa e televisiva. Tudo isso cria um clima de incerteza e ameaça aos direitos sociais e políticos. Casara (2017) define esse quadro como de progressiva destruição do Estado democrático de direito assegurado pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1988).

Essas tendências autoritárias expressam-se também na crescente criminalização de movimentos sociais e vem estendendo-se para dentro da escola na medida em que ideias e projetos de lei defendidos pelo Movimento escola sem partido são aprovados, mesmo havendo contestação sobre a constitucionalidade dos mesmos. O teor dos projetos que tramitam na Câmara Federal e no Senado, apresentam as mesmas características ideológicas daqueles aprovados em outras instâncias legislativas e negam a pluralidade de ideias e de posicionamentos políticos. Acusam de forma vaga e genérica a existência de uma escola partidária e doutrinária, embora não apresentem provas. Ao mesmo tempo, propõem um conjunto de medidas repressivas para os professores e alunos acusados de serem doutrinários quando assumem posicionamentos críticos à ordem instituída. Criam um conjunto de espaços para denúncias que não precisam de provas. A tendência é de que essas posturas aprofundem as divisões entre professores e criem um clima de insegurança e de denuncismo. Tudo isso vai na contramão das conquistas sociais e políticas obtidas desde a redemocratização do país no final dos anos de 1970, princípios consolidados na Constituição de 1988 e nas legislações educacionais posteriores, especialmente na LDB de 1996. Nesse contexto, as ideias adensadas em projetos de lei defendidos pelo Movimento Escola sem partido podem criar de fato problemas muito sérios na atuação docente em sala de aula, mas também na atuação dos professores fora da sala de aula quando da defesa de direitos sociais, econômicos e políticos ou mesmo da discussão dessas questões em sala de aula.

Um dos problemas principais que resulta das mobilizações em defesa do cerceamento aos professores é que seus defensores usam conceitos polissêmicos como se tivessem um sentido único. Qual é, por exemplo, o sentido de ideologia? Se tomamos num sentido que vem de uma tradição marxista como aquilo que escamoteia ou inverte o sentido da realidade, o próprio movimento da Escola sem partido é profundamente ideológico. Quanto ao sentido de partidário a situação é ainda mais complexa visto que inúmeros partidos estão dando suporte político e apoiando publicamente a escola sem partido. Como um movimento pode se dizer sem

partido se é apoiado por inúmeros partidos? O movimento é profundamente doutrinador na medida em que propõe um conjunto de procedimentos dogmáticos que são reproduzidos pelos seus militantes. No entanto, acusam professores de serem doutrinadores.

METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa baseia-se na produção bibliográfica e documental. A produção bibliográfica a respeito é ainda bastante limitada, mas destaca-se a obra organizada por Frigotto (2017) que reúne um conjunto significativo de trabalhos que tocam diretamente ou tangenciam as propostas da Escola sem partido. A obra de Tiburi (2017) também traz elementos importantes para a reflexão sobre os pressupostos das ideias fascistas no Brasil. O mesmo pode-se dizer das obras de Jessé Souza (2015; 2016; 2017). Do ponto de vista documental há a legislação educacional brasileira que aponta para uma educação crítica, plural e cidadã. Há, também, os projetos de lei já aprovados e os que estão em tramitação que tem apoio do movimento escola sem partido, além de materiais difundidos em sites de simpatizantes ao ideário da escola sem partido, bem como o site do próprio movimento.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante dos limites desse espaço para a apresentação dos resultados da pesquisa destacam-se algumas implicações das ideias defendidas pelo movimento escola sem partido no âmbito da sala de aula, tanto para professores quanto para alunos. No entanto, é bom salientar que o ideário desse movimento não se limita na intervenção social e política dentro ou fora da escola. Suas ideias estão articuladas com projetos econômicos, embora escamoteados por discursos políticos e ideológicos. Ao acusar que discussões de cunho sociológico são doutrinárias, o movimento está legitimando as desigualdades sociais e econômicas que são gritantes no Brasil. Suas ideias articulam-se organicamente com projetos conservadores que tentam impedir a problematização e a consciência das contradições estruturais existentes no país. Mais do que isso, suas ideias estão profundamente alinhadas com projetos do governo Temer que, através de medidas provisórias, como é o caso da Reforma do Ensino médio, mas também de outras intervenções políticas e econômicas com apoio do Legislativo e, em parte, do Judiciário, afrontam conquistas sociais e direitos adquiridos. Ao mesmo tempo em que entidades representativas do campo da educação são marginalizadas da construção de políticas educacionais importantes, como a reforma do ensino médio, abrem-se espaços para que

organizações e corporações privadas nacionais e internacionais assumam papeis de protagonistas em políticas educacionais.

Os avanços nas políticas educacionais pós-LDB de 1996, mesmo com todas as críticas aos seus limites, rumo a uma educação cidadã, crítica e emancipadora estão sendo, progressivamente, minados. Excluir a possibilidade de discutir problemas sociais, econômicos, políticos e, de modo particular, de questões de gênero, no espaço público da sala de aula afronta os princípios da liberdade de expressão e da participação democrática.

As discussões que vem sendo feitas no âmbito da sociologia crítica, particularmente as de Jessé Souza, ajudam a compreender que a emergência de discursos reacionários e xenofóbicos resultam de posicionamentos de setores da sociedade que não concordam com as conquistas sociais obtidas nos últimos anos. A rearticulação de grupos conservadores articulados pelo executivo com apoios explícitos de setores da mídia, do legislativo e do judiciário faz com que os próprios pequenos avanços conquistados sejam questionados, limitados ou destruídos. Nesse sentido, compreende-se melhor o retrocesso nas políticas sociais com a flexibilização de leis trabalhistas, o congelamento de investimento em políticas sociais e educacionais. O avanço de medidas impopulares leva os setores conservadores a boicotarem as discussões em espaços públicos. Nessa direção estamos vivenciando um conjunto de práticas levadas adiante por gestores em diferentes espaços públicos.

É nesse contexto que podemos entender melhor o papel do movimento Escola sem partido, assim como de outras organizações que se apresentam como modernizadores quando na realidade retomam discursos reacionários produzidos e reproduzidos abundantemente ao longo da história do Brasil. Ao proibir que na escola sejam debatidos assuntos relacionados à questão de gênero, por exemplo, nega-se o direito das pessoas refletirem, serem informadas e orientadas, sobre questões fundamentais da existência humana. Em geral, o argumento sobre o qual se apoiam essas iniciativas é da preservação dos valores da família. De que família se trata? Que valores estão subjacentes a essa compreensão de família? Ao impedir que discussões de gênero ocorram dentro das salas de aula, o movimento escola sem partido não permite que sejam feitas as conexões necessárias dessa problemática com tantas outras questões sociais e econômicas, especialmente para quem vive na periferia.

As ideias defendidas pelo Movimento escola sem partido representam o que há mais de retrógrado em termos de política. De uma forma indireta propõe um cerceamento político ao limitar que certos temas e questões sejam problematizados em espaços públicos. Ao restringir à família o papel educativo, especialmente em relação a questão de gênero, está circunscrevendo de forma restritiva o debate que tem de ser republicano, ou seja, tem de ocorrer

em espaços públicos. A escola e o espaço de sala de aula ainda continuam sendo espaços públicos onde questões de diversas naturezas precisam ser problematizadas. Nesse sentido, não há como o professor ser neutro. A proposta do Movimento da escola sem partido em defesa da "neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado" em educação é um retrocesso nas políticas educacionais. Não há neutralidade como já dissertaram longamente intelectuais como Hilton Japiassu na sua obra clássica: *o mito da neutralidade cientifica* (1981). Qual a questão de fundo? Não há qualquer possibilidade de neutralidade frente às contradições e processos sociais. Chama atenção que nos projetos de lei que expressam o posicionamento da Escola sem partido em casas legislativas o princípio da neutralidade política, ideológica e religiosa sempre esteja acompanhado dos princípios enunciados na Constituição de 1988 e na LDB de 1996 (art. 3º) que pauta a defesa do "pluralismo de ideias no ambiente acadêmico; na liberdade de aprender e de ensinar e na liberdade de consciência e de crença". Como conciliar neutralidade com esses princípios? Na realidade são duas grandes contradições: a primeira em defesa da neutralidade e a segundo, em articular pressupostos reacionários e totalitários com princípios democráticos presentes nos incisos do artigo terceiro da LDB.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição**. Constituição da República federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

CASARA, Rubens R. R. **Estado pós-democrático:** neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis. Rio de Janeiro: Guanabara, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola "sem" partido:** esfinge que ameaça a educação e a sociedade. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

JAPIASSU, Hilton. **O mito da neutralidade científica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1981.

ORWEL, George. **1984.** 22. ed. São Paulo: Nacional, 1991.

SOUZA, J. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato.** São Paulo, Leya, 2017.

SOUZA, J. **A tolice da inteligência brasileira ou como o país se deixa dominar pela elite.** São Paulo: LeYa, 2015.

SOUZA, J. **Ralé brasileira: quem é e como vive**. 2. ed. Belo Horizonte: EdUFMG, 2016.

TIBURI, Márcia. **Como conversar com um fascista:** reflexões sobre o cotidiano autoritário brasileiro. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.

A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Suzana dos Santos Gomes
UFMG
suzanasgomes@fae.ufmg.br

Heyde Ferreira Gomes
UFMG
heyde.gomes@gmail.com

Resumo: O objetivo desta pesquisa é analisar a implementação do "Novo Ensino Médio", proposto pela Lei 13.415/2017. A reforma consiste em uma mudança na estrutura do sistema atual do Ensino Médio. Como etapa final da Educação Básica, esse nível tem apresentado altas taxas de reprovação, abandono e baixo desempenho dos alunos nas avaliações externas. A metodologia da pesquisa envolveu levantamento bibliográfico, documental e pesquisa de campo realizada em uma Escola Polo de Educação Múltipla (Polem), selecionada para implantação do projeto. Espera-se que esta pesquisa possibilite uma compreensão mais ampla sobre a reforma do Ensino Médio em curso em Minas Gerais.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Novo Ensino Médio. Reformas Educacionais. Avaliação.

INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é investigar a implementação da política pública educacional "Novo Ensino Médio" em uma escola da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais (RPEE-MG). Trata-se de uma pesquisa em andamento, e para a sua realização elegeu-se uma turma do 2º ano do Ensino Médio de uma Escola Polo de Educação Múltipla (Polem), em que está sendo implementada a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

A respectiva lei visa uma reforma para o Ensino Médio de todas as escolas estaduais do território brasileiro, que deverão reestruturar seus currículos a partir de duas etapas: uma composta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, a outra, enfatizando os itinerários formativos específicos a serem definidos pelos sistemas de ensino com ênfase nas áreas de

conhecimento de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional.

Por meio do Decreto de nº 47.227 de agosto de 2017, que dispõe sobre a Educação Integral e Integrada na Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais, a Educação Integral foi estendida para o Ensino Médio e foram implementadas nas Escolas Polem, seguindo os dispositivos legais da Lei 8.069/1990, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/1996; Lei 7.083/2010 que estabelece o Programa Mais Educação; Lei 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional da Educação (PNE) e, finalmente, a Lei 13.415/2017 que propõe a Reforma do Ensino Médio.

A Portaria de nº 1.145/2016 instituiu o Programa de Fomento à Educação em Tempo Integral para as Escolas de Ensino Médio e estabeleceu o número máximo de escolas e matrículas que receberiam financiamento, a fim de darem início ao programa. No Estado de Minas Gerais, entre as 56 escolas selecionadas foram liberadas 44 para a implementação do programa, atendendo, portanto 9.640 estudantes.

As atividades nessas escolas foram iniciadas em agosto de 2017, e a proposta é que até o final de 2018 o projeto seja ampliado para 268 Escolas Polem, atendendo 30 mil alunos diretamente por essas escolas. O projeto prevê obras de infraestrutura e cursos de capacitação específica para os profissionais. Para isso, as escolas poderão contar com um recurso de R$ 2.000,00 (dois mil reais) anuais, por aluno, durante quatro anos, valor fornecido por meio do Programa de Fomento.

Os dados apresentados pelo Censo Escolar de 2016 apontaram que no Brasil tem 8.289.598 jovens de 15 a 17 anos que frequentam a escola, e 88% deles estão matriculados nas escolas públicas (BRASIL, 2016), significando que as mudanças previstas na Lei 13.415/2017 irão atingir grande parte dos alunos brasileiros.

Frente a esse cenário, espera-se que esta pesquisa possibilite uma discussão mais ampla sobre as reformas do Ensino Médio em curso, apresentando como a escola observada implementa, interpreta e coloca em prática a nova legislação. Busca-se, também, uma compreensão dessa política, com o intuito de apresentar resultados que possam auxiliar outras escolas, desvelando desafios, demandas e avanços na Educação Básica.

METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa é de abordagem qualitativa, e envolveu inicialmente levantamento bibliográfico e documental. Dentre os documentos oficiais consultados destacam-

se a Medida Provisória 746/2016, da Lei 13.415/2017, o Decreto de nº 47.227/2017 e o Documento Orientador das Escolas Polem (MINAS GERAIS, 2017). Para a revisão bibliográfica foram selecionados autores que investigam o Ensino Médio e as reformas educacionais, como Domingues, Toschi e Oliveira (2000) Krawczyk (2011), Lino (2017) e Silva (2017).

Complementando esse aporte teórico, elegeu-se, também, a pesquisa de campo, associada à observação participante, em uma turma do 2º ano do Ensino Médio da escola selecionada para a pesquisa.

A análise dos dados constituiu-se por meio de Análise do Discurso, a fim de refletir sobre os pressupostos da reforma, descritos nas leituras dos documentos, nas observações de campo, bem como pelos sentidos que são atribuídos pelos sujeitos da pesquisa por meio dos discursos produzidos por eles.

Finalmente, acrescenta-se que os documentos e o referencial teórico foram analisados de modo a contribuir para o entendimento da implementação do Ensino Médio em Tempo Integral em Minas Gerais, averiguando, os possíveis desfechos dessa implementação, com base nos resultados de pesquisas empíricas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por meio do referencial teórico adotado nesta pesquisa, percebeu-se que o Ensino Médio se caracteriza por uma etapa especial, que demanda discussões acerca de seu papel, como também da organização de seu currículo. Por esse motivo, entre outras questões, são recorrentes na história da educação brasileira, propostas de políticas públicas para este nível de ensino, conformando um movimento de avanços e recuos. Segundo Domingues, Toschi e Oliveira (2000), as políticas de desenvolvimento do país propõem mudanças educacionais, e, portanto, é importante que o currículo represente coerência e articulação com os projetos em vigência. É por esse fato que o planejamento curricular sempre adquiriu centralidade nas reformas educativas, especialmente na América Latina. Pensando no caso do Brasil em particular, isso se evidenciou com as publicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio (PCN) (BRASIL, 1997), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e Educação Superior (DCN) (BRASIL, 2000; 2006; 2013), e da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996).

Sob esse aspecto, a pesquisa realizada por Silva (2017) buscou apreender o sentido das propostas políticas para o Ensino Médio no Brasil e no Estado de Minas Gerais, implementadas

desde o fim da década de 1990. Como resultados da pesquisa, a autora constatou que essas alterações modificaram a forma, a configuração e a função dessa etapa de ensino, e foram induzidas pelo processo de reestruturação do capital e pela Reforma do Estado.

Segundo Lino (2017), a Lei nº 13.415/2017 representa uma ameaça concreta à oferta de qualidade do Ensino Médio e, em razão disso, configura-se como uma redução do direito à educação. Considera-se essa posição coerente, visto que o texto da reforma estabelece que a transição para o Ensino Médio, em tempo integral, se dará por meio da ampliação progressiva das atuais 800 horas totais dos três anos do Ensino Médio para 1400 horas, sendo que a sua organização poderá ser na forma de módulos ou sistemas de créditos (BRASIL, 2016). No entanto, como bem afirma Lino (2017), só o aumento da carga horária de determinadas disciplinas, proposto como reinterpretação do tempo integral, não contempla a concepção de educação integral, e está longe de enriquecer ou tornar mais atraente o ensino para a juventude brasileira. Posto isso, o aumento do tempo de permanência dos estudantes na escola não é sinônimo de melhoria de qualidade e de aprendizagem. Ademais, torna-se relevante salientar que essa proposta desconsidera o alto percentual de alunos que estudam e trabalham, e, além disso, exclui os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Tomando como base os resultados das pesquisas supracitadas, espera-se observar, ainda, por meio da pesquisa de campo, como o contexto da prática representa um espaço importante onde os atores escolares interpretam e ressignificam a política, e, assim, apresentar mudanças e transformações significativas na política original.

CONCLUSÃO

O objetivo desta pesquisa foi investigar a implementação da política pública educacional "Novo Ensino Médio", a fim de se ter uma visão mais ampla sobre a reforma do Ensino Médio em curso, em Minas Gerais, e mensurar seus impactos.

As leituras e análises dos documentos e do referencial teórico evidenciaram que a história das propostas políticas de reforma para o Ensino Médio no Brasil são, sucessivamente, histórias de "fracasso", marcadas pela descontinuidade em sua implementação e responsáveis por consolidar o dualismo e a crise de identidade desse nível de ensino.

O período mais recente, representado pela publicação da Lei 13.415/17, remete a fragmentação em percursos formativos e a ampliação da jornada interpretada como tempo integral e não como educação integral, sem que estejam garantidos de forma permanente os investimentos.

Este procedimento poderá intensificar a precariedade na oferta do ensino, comprometendo o acesso dos quase dois milhões de jovens entre 15 e 17 anos, que estão fora da escola ou trabalham e estudam. Assim, acredita-se que, ao invés de reduzir, a reforma ampliará a evasão escolar. E no que concerne ao aumento da jornada, este se configura mais como engodo do que meta, que não traz qualidade, mas sim, precariedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

DOMINGUES, José Juiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade** [online]. 2000, v. 21, n. 70, p. 63-79. ISSN 0101-7330. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000100005. p. 63-79.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da "reforma". **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>. p. 33-44.

LINO, Lucília Augusta. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 75-90, jan./jun. 2017. p. 75-90. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais; Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica; Superintendência de Desenvolvimento do Ensino Médio; Diretoria de Ensino Médio. **Documento orientador do Projeto Pedagógico para escolas POLEM que ofertam Ensino Médio Integral e Integrado**. Governo do Estado de Minas Gerais, jun. de 2017.

SILVA, Rafaela Campos Duarte. **O ensino médio no Brasil e em Minas Gerais (1995 - 2016):** nova configuração da velha dualidade. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. 2017. 163 f., enc. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-AQQKJP>. Acesso em: 5 set. 2017.

A INSTITUIÇÃO PÚBLICA NÃO-ESTATAL E O BEM PÚBLICO: COMPROMISSO SOCIAL E DEMOCRÁTICO

Raquel Paula Fortunato
UPF
raquel.paula.fortunato@gmail.com

Resumo: Este ensaio discute o conceito de bem público no contexto público não-estatal. Face ao esgotamento dos modelos estatista e privatista de organização acadêmica, incapazes de dar conta da complexidade que permeia a realidade empírica. Com apoio teórico em Dewey, Nussbaum e Marginson, dentre outros, evidencia-se as concepções de público, conceito de compromisso social e colegialidade, bem como os desafios contemporâneos das IES diante da hegemonia do pensamento neoliberal. Por fim, através de dedução lógica com base em revisão bibliográfica sobre as instituições comunitárias, argumento que, para manterem o *status* e a concepção de públicas, faz-se necessário que tais universidades promovam ações voltadas ao bem comum, a responsabilidade social e a gestão colegiada e democrática.

Palavras-chave: Educação superior. Bem público. Público não-estatal. Compromisso social. Gestão colegiada e democrática.

INTRODUÇÃO

Discutir sobre as novas configurações que as universidades da sociedade do conhecimento têm adotado na contemporaneidade, faz-se necessário, principalmente para observar, dentro desse campo investigativo, fenômenos potentes e transformadores dessas novas experiências. Ao delimitar a temática, busco no presente artigo analisar a universidade comunitária, uma vez que configura um importante modelo da educação superior brasileira, distinta do modelo público estatal e do modelo privado, caracterizada como um modelo público não-estatal.

No contexto atual de mudanças na educação superior, compreendido no cenário cambiante da sociedade, do Estado e do mercado, a instituição comunitária é tensionada para o crescimento econômico, com adesão a um estilo gerencial próprio à competição no mercado, mas, também, a manter atividades voltadas ao seu compromisso social, de serviço à

comunidade. Equilibrar os compromissos acadêmicos e regionais, bem como, manter a sustentabilidade econômico-financeira buscando estratégias de colocação no mercado é o grande desafio, considerando que nas últimas décadas, a educação superior enfrenta um ambiente altamente competitivo, de forte concorrência das instituições privadas, com fins lucrativos e de grande expansão das instituições públicas estatais (universidades estaduais e federais).

Deste modo, repensar o propósito da educação superior e o seu princípio como um bem público/bem comum nunca foi tão urgente, pois conforme argumenta Marginson (2011), se a educação superior for esvaziada de um propósito público comum a longo prazo sua sobrevivência é incerta. Especificamente, ao problematizar sobre bem público e bem privado, muitos compreendem a educação superior como bem privado, concebem-na como um serviço comercial, submetido a lógica do mercado e ao desenvolvimento econômico, uma visão neoliberal apoiada pelo Banco Mundial, conforme documento divulgado em 1998 (WORLD BANK, 1998). Já outros, entendem a educação superior como bem público, são críticos aos processos de mercantilização e instrumentalização das instituições em favor do mercado, argumentam que o conhecimento não é uma mercadoria e, sim um bem gerado na educação superior, que se constitui como um bem coletivo e, portanto, um bem público, pensamento defendido pela UNESCO em documento publicado em 2009 (UNESCO, 2009).

Proteger o princípio da educação e do conhecimento como bem público no atual cenário de emergência de mercados, é imprescindível para educação superior, em especial para as comunitárias, que carregam em sua missão propósitos públicos comuns, voltados ao desenvolvimento social, econômico e cultural das comunidades nas quais estão inseridas.

Com efeito, conceber o ensino superior como um bem público no espaço púbico não-estatal das comunitárias, requer sobretudo investigar e problematizar, o que evidencia as instituições comunitárias como públicas? Ou ainda, como as instituições comunitárias mantem o *status* e a concepção de públicas? Visando, responder este problema, busco precisar concepções de público, conceitos de compromisso social e gestão democrática colegiada, bem como os desafios contemporâneos das instituições de educação superior permeadas pela hegemonia neoliberal.

Neste sentido, o ensaio tem como objetivo nuclear refletir e analisar o conceito de bem público no contexto da universidade comunitária, observando seu estatuto social e democrático, à luz dos desafios do mercado econômico, em tornar a educação um serviço comercial.

METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza bibliográfica. Com influência na tradição norte-americana, aborda reflexões acerca das obras *O público e seus problemas* (1927) e *Democracia e educação* (1959), do filósofo, ativista social e pensador John Dewey, o qual contribui para que se reflita sobre a construção do bem público/bem comum, a relação público-privado, a "grande sociedade" e a "grande comunidade", a concepção de democracia e a compreensão de público. Inspira-se também, no trabalho contemporâneo, ético e político da visionária acadêmica Martha Nussbaum, através da obra *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades* (2010), para situar no atual contexto de globalização econômica do conhecimento, a tendência de transformação da educação em mercadoria, empobrecida no que diz respeito às artes e às humanidades e, ainda, a eminente ameaça ao vigor da vida democrática. Complementando a revisão literária, aborda-se o ensaio *Higher Education and Public Good* (2011), do Australiano Pesquisador e Professor da Educação Superior Simon Marginson, o qual busca superar a dicotomia e o reducionismo das distintas concepções de público-privado e apresenta noções de público. Demais artigos científicos, específicos ao tema, também serão analisados, como *O comunitário em tempos de público não-estatal* (2010), do Professor Doutor em Ciência Política, João Pedro Schmidt, dentre outros.

O 'estudo da arte investigativa' está estruturado em quatro grandes pilares. O primeiro, delimita como núcleo central de investigação, a disposição inata das IES comunitárias de caráter público não-estatal, destacando o princípio de comunidade e a concepção de público não-estatal. O segundo elemento, apresenta a educação e o conhecimento como bens públicos e bens comuns, criticando a concepção de bem privado à educação superior. Já o terceiro patamar, expõe a relação orgânica entre bem público e compromisso social, atinentes aos interesses da sociedade-comunidade. E, como quarto e último momento, destaca o aspecto público, no âmbito do compromisso social e forma democrática de gestão colegiada nas decisões das IES comunitárias. Por fim, apresenta as inferências do estudo, ora construídas, dado o limite e inacabamento da temática em discussão.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os achados contribuem para a compreensão qualificada da realidade brasileira no contexto público não-estatal das IES comunitárias. Uma reflexão voltada à educação superior

como bem público, o qual exige comprometimento social e gestão democrática nas decisões internas dessas instituições.

As universidades públicas não-estatais, com características de um modelo híbrido, se distinguem nitidamente das demais universidades privadas, pois apresentam em sua constituição princípios não lucrativos, inserção na comunidade e desenvolvimento regional, democracia interna, participação da comunidade acadêmica em órgãos colegiados deliberativos e transparência administrativo-financeira. Essas instituições prestam um serviço público de interesse coletivo, caracterizados pelos trabalhos sociais à comunidade, ou seja, desempenham um papel público em relação ao local. Portanto, representam na atualidade um modelo inovador bastante interessante, dada a carência de sinergia existente entre Estado, sociedade civil e mercado.

Um bom exemplo de IES comunitária com identidade pública não-estatal, encontram-se no sul do país, mais especificamente, nos estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, essas instituições estão fortemente marcadas pelo caráter coletivo, pela gestão democrática e pela transparência administrativa (SCHMITD, 2008).

A universidade comunitária está a serviço do bem público, um bem intimamente associado ao compromisso social, isto é, um bem que consistente em ser uma comunidade, de vidas compartilhadas. Contudo, nem sempre está isenta de conflitos internos, divergências de ideias e interesses podem pôr à prova a democracia institucional, o que requer segundo Dewey (1927a), aperfeiçoar o público, para que possa se reconhecer e se associar democraticamente para definir e comunicar seus interesses.

CONCLUSÃO

Dado o problema proposto para este artigo, por meio da revisão bibliográfica é possível inferir, que a instituição comunitária pública não-estatal é pública na medida em que promove ações voltadas a propósitos públicos comuns, a responsabilidade social e a gestão colegiada e democrática. Em outras palavras, a universidade comunitária evidencia o *status* e a concepção de pública, sobretudo, por zelar e manter sua identidade e missão comprometidas com o compromisso social, isto é, o compromisso com os interesses gerais e bem-estar da sociedade da qual faz parte, bem como, pela adoção da forma democrática das relações de poder e forma colegiada de gestão nas decisões no interior dessas instituições.

As IES comunitárias por compreender que o conhecimento é um bem comum, portanto, um bem público promovido e gerado na educação superior, e não um serviço comercial, vêm

resistindo e se reconfigurando para não reduzir o ensino aos fins lucrativos, com submissão à hegemonia econômica, que transforma as universidades em empresas, que vendem educação e pesquisa em um mercado competitivo. Pois, de acordo com Marginson (2011), a educação superior quando definida, simplesmente como a agregação de interesses privados, evapora a lógica das instituições de ensino superior como fundações sociais distintas com múltiplos papéis públicos e privados.

Por fim, a razão de ser do ensino superior é o social, o que requer promover e publicitar o bem público, caso contrário a longo prazo será sucumbido ao esquecimento.

REFERÊNCIAS

DEWEY, John. **O público e seus problemas:** em busca da grande comunidade. 1927a. Disponível em:<http://escoladeredes.net/group/bibliotecajohndewey>. Acesso em: jan. 2018.

_____. **O público e seus problemas:** em busca do público, 1927b. Disponível em: <http://escoladeredes.net/group/bibliotecajohndewey>. Acesso em: jan. 2018.

_____. **Democracia e educação:** introdução à filosofia da educação. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

MARGINSON, Simon. **Higher education and public good**. Higher Education Quarterly, v. 65, n. 4, p. 411-433, Out. 2011.

NUSSBAUM, Martha C. **Sin fines de lucro:** por qué la democracia necesita de las humanidades. Buenos Aires: Katz, 2010.

SCHMIDT, João P. **O comunitário em tempos de público não estatal.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 9-40, mar. 2010.

_____. O caráter público não-estatal da universidade comunitária: aspectos conceituais e jurídicos. **Revista do Direito**, n. 29, p. 44-66, 2008.

A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DA GESTÃO ESCOLAR COMO ENTRAVE PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

Maiara Fernanda Fusinato
UPF
mayafusinatto@hotmail.com

Alexandre José Hahn
hahn2aj@gmail.com
UPF

Resumo: Considerando que existem lacunas no que diz respeito ao papel da gestão para possibilitar a garantia do amplo acesso à informação a seus professores, por meio de uma formação continuada docente crítico-reflexiva, o presente trabalho põem em discussão a intensificação do trabalho da gestão escolar, tendo em vista suas competências e a grande demanda de trabalho, como um obstáculo na articulação de uma formação continuada para seus professores. Para isso, inicialmente, buscar-se-á percorrer o caminho por onde a gestão escolar trabalha, considerando suas competências e suas atribuições para o funcionamento da escola. Em seguida, destaca a formação continuada docente como competência à gestão escolar e sua importância para a prática pedagógica, considerando uma formação crítico-reflexiva. Por fim, verifica se a gestão escolar enfrenta uma intensificação de seu trabalho, a partir da sobrecarga de funções que é percebida nos dias atuais. É neste sentido que se pressente que, devido ao aumento da demanda de trabalho, o gestor escolar acaba por relegar a formação continuada de seus docentes, mesmo que esta faça parte das funções que lhe cabem.

Palavras-chave: Gestão escolar. Intensificação de trabalho. Formação continuada docente.

INTRODUÇÃO

O estudo da gestão escolar[9] – entendida aqui como "um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto de ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola" (SOUZA, 2009, p. 125-126) – é uma área conceitual de

[9] No texto, quando falamos em "gestão escolar" estamos nos referindo à equipe gestora composta por diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico e supervisor escolar.

grande valia para a educação, sendo tema de inúmeras pesquisas, debates e análises pelos mais diversos estudiosos deste meio. É nutrido por alguns objetivos fundamentais, especialmente no que se refere à gestão democrática, à compreensão do processo de gestão desenvolvido pelas escolas de educação básica, às principais competências que esta função exige, bem como qual a influência que a equipe gestora tem na construção de uma educação de qualidade e na formação dos educandos.

O processo de busca pela solução destes problemas é,

> (...) sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomadas de decisões e garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola (SOUZA, 2009, p. 125-126).

Nesse sentido, as indagações que movem o presente trabalho se assentam a partir de algumas inquietações que se apresentaram no decorrer da prática docente e que são compartilhadas por professores que, assim como nós, percebem a existência de lacunas no que diz respeito ao trabalho da gestão para possibilitar a garantia do amplo acesso à informação a seus professores, por meio de uma formação continuada docente.

Tal fato pode ser desencadeado a partir de várias frentes, por isso, buscaremos delinear aqui um caminho que sirva como escopo para compreender por quais motivos a formação continuada docente é, por vezes, postergada pela gestão escolar, considerando a intensificação de suas tarefas e buscando verificar quais são suas principais prioridades de trabalho.

Partindo do pressuposto de que a gestão escolar possui competências fundamentais ao exercício de sua função, um destes principais tópicos é a viabilização de ações de formação continuada a seus docentes, buscando contribuir para a construção de uma identidade docente e de uma articulação crítico-reflexiva por parte de seus professores, para atingir outra competência que se refere a um ensino de qualidade e a uma aprendizagem significativa, formando sujeitos emancipados. No entanto, a intensa demanda de trabalho atribuída à gestão escolar pode criar um entrave neste processo de formação do professor.

Pérez Gómez (1998, p. 372) considera que o processo reflexivo do professor "(...) é uma forma de praticar a crítica com o objetivo de provocar a emancipação das pessoas, quando descobrem que tanto o conhecimento quanto a prática educativa são construções sociais da realidade, que respondem a interesses políticos e econômicos".

Corroborando com o asserto acima, percebemos que o processo de reflexão do professor é algo imprescindível ao trabalho educacional e, portanto, deve ser sustentado por uma formação continuada e contínua.

É unânime a assertiva de que a formação continuada docente se constitui de fundamental importância para a (re)construção do professor. No entanto, o cenário verificado nas escolas preocupa. Sem dispor de momentos na escola para a reflexão acerca de sua prática, para buscar orientações com a equipe gestora, para discutir novas ideias e percepções, assim como sem encontrar o amparo dos demais profissionais que fazem frente com a educação, o docente se encontra completamente desassistido para seguir com suas atividades. Dessa forma, seu único caminho é buscar apoio em outros professores – também desamparados – ou fora do ambiente escola. Porém, são poucos os fazem esta última ação.

Assim, cria-se o estigma de que os professores não se encontram interessados pela formação continuada, que são desatualizados ou despreparados, no entanto faz parte deste processo considerar que o primeiro ponto onde a formação de professores deveria acontecer é dentro do ambiente escolar. Porém isso raramente acontece.

METODOLOGIA

O percorrido reflexivo do texto se funda no conjunto teórico sobre gestão escolar e, de forma secundária, formação continuada docente. Inicialmente, buscar-se-á percorrer o caminho por onde a gestão escolar trabalha, considerando suas competências e suas atribuições para o funcionamento da escola. Em seguida, faremos destaque para a formação continuada docente enquanto uma competência da gestão escolar, tendo em vista sua importância para a prática pedagógica a partir de uma formação crítico-reflexiva. Por fim, verifica-se alguns apontamentos sobre uma intensificação do trabalho de gestores escolares, a partir da sobrecarga de trabalho que é percebida nos dias atuais.

À continuidade deste trabalho, será realizada uma pesquisa de campo com a aplicação de um questionário, cujo intuito é de conhecer a opinião dos gestores escolares (equipe diretiva composta por diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico) das principais escolas municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental do município de Erechim/RS, quanto ao seu papel no que tange a formação continuada docente e a influência da intensificação de seu trabalho por sobre a postergação de tais formações.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A intensificação do trabalho da gestão escolar, com atribuições de cunho administrativo e burocrático, faz com que fique em segundo plano o planejamento de formações continuadas crítico-reflexivas para seus professores, que carecem destes momentos para a construção de sua identidade docente.

Por mais que os gestores escolares tenham a intensão de organizar e oferecer formações continuadas para seus professores, com momentos significativos de reflexão crítica a respeito das práticas de ensino aplicadas no ambiente escolar e da busca pela construção e reinvenção de uma identidade docente, a grande demanda de tarefas impede que tais momentos se tornem realidade.

CONCLUSÃO

Os temas da gestão escolar e da formação continuada docente são caminhos que seguem percursos diferentes no que se refere à pesquisa científica, mas quando adentram ao ambiente escolar se cruzam de uma forma profunda. A formação continuada docente dificilmente se realiza se não for pelo desejo e organização da equipe gestora da escola, assim como gestores escolares não conseguirão bons frutos se seu corpo docente não estiver bem preparado.

Não é de nosso intuito responder as questões que foram pontuadas no decorrer desta pesquisa, porém são questionamentos com os quais se interpelam ao observar o cotidiano escolar. São questões que reconhecemos como pauta para discussão e reflexão a fim de compreender como a gestão escolar pode contribuir para uma formação continuada docente crítico-reflexiva.

Assim, reiteramos que à continuidade deste trabalho, será realizada uma pesquisa de campo com a aplicação de um questionário, cujo objetivo é conhecer a opinião de gestores escolares (equipe diretiva composta por diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico) das principais escolas municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental do município de Erechim/RS quanto ao papel da equipe diretiva para a formação continuada docente, verificando o quanto a intensificação das tarefas gestoras impedem a organização de tais momento de formação.

REFERÊNCIAS

PÉREZ GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor – A formação do professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 93-114.

SOUZA, A. R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, dez. 2009, p. 125-126 (adaptado).

A LUTA DE CLASSES NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: ESTADO E PODER

Algacir José Rigon
UNIPAMPA
ajrigon@gmail.com

Resumo: Embora o Estado tenha assumido a função neutra em relação à luta de classes, visto de cima por sua racionalidade burocrática (Estado de Direito), o que tem se constatado é um Estado como reflexo do antagonismo da luta de classes e servindo aos interesses e a dominação pela classe mais poderosa economicamente. A intervenção desse estado no desenvolvimento do país pode ser constatada por meio das Políticas Públicas para o Campo (meio rural e educação), com projetos antagônicos voltados, de um lado, para o latifúndio e agronegócio, e de outro, para as pequenas comunidades agrícolas. Desta forma, a busca pelo controle do poder do Estado é um movimento de classe com vistas a realizar os seus interesses econômicos e políticos.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação do Campo. Luta de Classes. Estado.

INTRODUÇÃO

O modo como os indivíduos se organizam para produzir em uma determinada sociedade é também a base sobre a qual se ergue o Estado. O Estado é uma construção histórica de aparência ilusória, universal que condensa o poder da burguesia (classe), desde quando essa cresce para dentro da estrutura do Estado Moderno (centralizado e soberano), com características laicas e racionalistas (burocráticas). Além disso, consegue unir nele o interesse de todas as classes de uma maneira que se autonomiza em relação a todas as classes no seu modo executivo. O Estado brasileiro capitalista, marcado historicamente pela exploração da mão de obra e por desigualdades sociais, também maquia esta demarcação fazendo uso da superestrutura para ocultar as diferenças sociais e harmonizar posições sociais potencialmente conflituosas, alienando e distanciando as pessoas de sua identidade de classe. Enfim, o Estado é esse universal abstrato que esconde os interesses particulares de classe.

No curso de Educação do Campo – Licenciatura da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Dom Pedrito, cada semestre está organizado por um Eixo Temático, sendo que o segundo é o Contexto Socioeconômico, Sociopolítico e Socioeducacional (UNIPAMPA, 2016). Em cada eixo a componente de Prática Pedagógica conduz a realização de um Projeto Interdisciplinar com objetivos de fazer gravitar em torno de si as demais componentes daquele semestre. No segundo semestre o foco do Projeto são as Políticas Públicas e, por consequência, a discussão em torno do Estado. O Tempo-Universidade é momento-espaço de estudos teórico-práticos visando encontrar respostas, soluções ou compreensão daquilo que é vivenciado nas comunidades camponesas (Tempo-Comunidade) em termos de educação articulada com o trabalho na agricultura, pecuária, pesca e afins.

O foco aqui é compreender como as demandas sociais das comunidades camponesas e movimento camponês (não) são atendidas pelo Estado, especialmente, no que tange à Educação do Campo. Isto é, há uma grande demanda de Educação para o campo, lugar em que há os maiores índices de analfabetismo, se comparado ao meio urbano, entretanto, de que forma o Estado (não) atende tais demandas, ou por que atende parcialmente apenas? Como são selecionadas as demandas, as Políticas Públicas? Quais as relações de poder na disputa do Estado?

METODOLOGIA

A proposta trazida a baila trata-se de uma exposição sobre as discussões propostas na componente curricular de Práticas Pedagógicas, bem como algum resultado ou dado dos Projetos Finais apresentados pelos educandos no último semestre de 2017. Trata-se, de alguma forma, de um Estudo de Caso com contornos qualitativos, a fim de que a utilização resulte numa nova forma de se compreender os fenômenos educacionais, principalmente no que se refere às políticas públicas. Na ótica de Martins (2006) o Estudo de Caso tem por objetivo compreender de modo criativo e na sua totalidade uma determinada situação, no intuito de que se possa prever e explicar um caso concreto a partir de uma construção teórica. Isto é, trata-se de uma construção envolvendo um conjunto "de códigos, menções e procedimentos suficientes para se replicar o estudo, ou aplicá-lo em outro caso que mantém características semelhantes ao estudo de caso original" (MARTINS, 2006, p. 9). Oportunamente se lança mão de técnicas e instrumentos para coleta de dados junto aos gestores das escolas e à comunidade camponesa de um modo geral.

Os dados coletados, por seu turno, serão submetidos a uma análise de conteúdo, a partir das indicações de Franco (2005). Nesse sentido, a análise poderá oferecer elementos para compreender o modo como as comunidades se organizam, ou não, para demandar ações do Estado.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

O ciclo das políticas públicas inicia com a demanda da população para atender algumas necessidades da ordem diversa da vivência em seus locais de vida. Essa demanda por vezes é individual, embora consentida por uma maioria, mas sem organização coletiva; por vezes ganha os contornos de uma organização social que se faz presente em atores sociais, sujeitos coletivos (sindicatos, movimentos sociais, agentes de extensão rural etc.); raramente se transforma em motivo que pode unir as várias franjas de uma classe social.

No caso dos povos do campo, a disputa em todos os tempos tem sido entre os proprietários de grandes extensões de terra (latifundiários), sob a alcunha de um projeto denominado de Agronegócio, e aqueles que pouco ou nada possuem em termos de extensões de terra (pequenos proprietários, agricultores e pecuaristas familiares etc.). Especialmente, os que nada possuem, além de sua força de trabalho, são submetidos às condições precárias de trabalho e exploração por aqueles que concentram grandes propriedades e renda.

Marx e Engels em 1848 expressam tal situação de disputa:

> homens livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestre de corporação e companheiro, numa palavra, opressores e oprimidos, em constante oposição, tem vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre, ou por uma transformação revolucionaria da sociedade inteira, ou pela destruição das suas classes em luta (MARX; ENGELS, 1983, p. 22).

Esta mesma condição será expressa também no Estado Moderno e no Estado burguês, pois reconhece neste uma instituição que preserva em sua estrutura a mesma disputa de classes presente na sociedade de um modo geral, pois, cada classe, faz valer no Estado os mesmos interesses particulares antagonizados desde a origem da propriedade privada. Neste enredo, o Estado aparece como centralizado e forte, isto é, com um sistema tributário, com leis e justiça unificados, com força militar e, expressivamente, caracterizado pela burocracia administrativa.

Em O 18 Brumário de Luis Bonaparte (2006), e textos da mesma época, Marx realça o caráter instrumental da burocracia assegurando os interesses da propriedade privada e as relações de exploração, inclusive reprimindo os interesses particulares e corporativos da classe burguesa que são contraditórios à manutenção desta ordem do Estado. A redistribuição do fundo

público, de origem também do sistema tributário, é dirigido de modo dissimulado para o funcionalismo da alta gestão do Estado e serviço militar, bem como, de modo mais transparente, direto para a classe dominante, burguesa, via financiamentos com juros reduzidos ou subsidiados, via obras superfaturadas, via serviços ou mercadorias por contratos dentre outras formas como serviços sociais e ações de responsabilidade do Estado que passam a ser privatizadas, concedidas ou terceirizadas. É dessa forma que ocorre o exercício direto (executivo) e indireto (legislativo) do poder ocultando a dominação e mantendo a "ordem". Para Tonet e Nascimento (2009, p. 27-28), o Estado é "expressão da alienação, da barbárie humana", e embora sob o comando de trabalhadores continua sendo orientado pelo capital, pois "sua natureza […] é sempre de uma força de dominação do homem sobre o homem, em consequência, uma expressão da desumanização".

Esse contexto explicita, ao menos em parte, a seleção feita, no Estado, das políticas públicas, ou das demandas que serão atendidas. A ressalva que cabe é também no sentido de que a ascensão da perspectiva neoliberal a partir da década de 90 faz com que seja reduzida a intervenção do Estado nos rumos do desenvolvimento da sociedade e da economia, uma vez que esta é posta nas mãos da iniciativa privada.

Como dito a pouco, embora sob a égide do capital, no comando de trabalhadores, pode-se perceber, concretamente nas escolas e comunidades camponesas, pesquisadas que a partir de 2003, que há um maior atendimento das demandas dessa classe (trabalhadores camponeses e agricultores ou pecuaristas familiares) pela via de fomento a pesquisa, e programas que fortaleçam a elaboração de inúmeras políticas públicas, como os Programas de Fortalecimento da Agricultura familiar (Pronaf), de Aquisição de Alimentos da Agricultura familiar (PAA), o Seguro da Agricultura familiar (SEAf), a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (Pnater), e Lei nº 11.947/2009 que dispõe sobre a aquisição de alimentos da agricultura familiar para o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), além da Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional e da Política Nacional de Alimentação e Nutrição e da Educação do Campo (GRISA; SCHNEIDER, 2015). Findado o período sob o comando dos trabalhadores, há um recuo nessas ações.

Considera-se, portanto, que as políticas públicas são formas de atuação do Estado com vistas a atender as demandas históricas resultantes de longo período de construção histórica que reflete na complexa estrutura estatal o acumulo de centenas de lutas sociais, luta das classes sociais. Molina (2008, p. 27) indica que "lutar por políticas públicas para Educação do Campo significa lutar para ampliar a esfera do Estado, para não colocar a educação na esfera do mercado" e ter a educação como direito.

CONCLUSÃO

Em consonância com a tese marxiana, percebe-se que o Estado é reflexo da sociedade na perspectiva de que sua complexa organização dissimula a luta de classes e seus respectivos interesses corporativos. O mesmo acaba sendo uma instituição fundamental para o desenvolvimento do capital e manutenção dos interesses da classe que o comanda. Com a perpetuação dos interesses da classe burguesa no Estado, passa a ser fato que este não terá forças para intervir de modo a superar a desigualdade social e equalizar as forças do crescimento econômico. Para tal feito, há de se rejuvenescer a força de organização social das classes ou das franjas das classes exploradas e dominadas. A necessidade, por fim, de mirar novos cenários com base num projeto de nação que aglutine os diferentes interesses em vista de um bem comum público, de um projeto que congregue sustentabilidade econômica, social e ambiental (agroecológica). E isso parece ser suficiente para dizer que a Educação é parte pertinente e fundamental. Educação é um "direito", geral e universal, válido para todos os sujeitos para além da condição de classe ou lócus de pertencimento.

REFERÊNCIAS

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GRISA, C.; SCHNEIDER, S. Três gerações de políticas públicas para a agricultura familiar e formas de interação entre sociedade e Estado no Brasil. In: GRISA, C.; SCHNEIDER, S. (Org.). **Políticas públicas de desenvolvimento rural no Brasil.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2015. p. 19-51.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

MARX, Karl. **O Dezoito Brumário de Luis Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. v. I. São Paulo: Alfa-Omega, 1983.

MOLINA, Mônica C. A constitucionalidade e a justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: SANTOS, Clarice A. dos. (Org.). **Por uma educação do campo**. Brasília: Incra, 2008.

TONET, I.; NASCIMENTO, A. **Descaminhos da esquerda**: da centralidade do trabalho à centralidade da política. São Paulo: Alfa-Omega, 2009.

A META DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: COMPARANDO O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA CIDADE DE CURITIBA COM O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO[10]

Ângelo Ricardo de Souza
UFPR
angelo@ufpr.br

Karina Falavinha

Mariana Peleje Viana

Resumo: O trabalho analisa a meta do Plano Municipal de Educação de Curitiba (2015) e do Plano Nacional de Educação (2014) que toca a questão da gestão democrática, buscando traçar uma comparação das estratégias desta meta em ambos os planos, identificando suas aproximações e diferenças. Dentre as discussões trazidas pelo trabalho, destacam-se a ausência de normativos legais que melhor explicitem a definição de gestão democrática, as proposições de uma Lei de Gestão Democrática em âmbito nacional e da especificação dos critérios de indicação para o cargo de direção escolar. Finalmente, conclui-se que o texto do PME-Curitiba está em consonância com as metas e estratégias do PNE, mas traz especificidades progressistas e mais detalhadas quanto à meta sobre gestão democrática.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Plano Nacional de Educação. Plano Municipal de Educação de Curitiba/PR.

INTRODUÇÃO

O trabalho realiza uma análise temática do planejamento educacional da cidade de Curitiba, no que se refere ao desenvolvimento da gestão democrática na rede municipal de ensino. Para tanto, foram comparados o Plano Municipal de Educação de Curitiba (CURITIBA, 2015) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), identificando as referências feitas ao

[10] Trabalho realizado durante o Seminário Especial Política e Planejamento da Educação, oferecido pelo Prof. Dr. Juca Gil (UFRGS) e Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza (UFPR), na Universidade Federal do Paraná (UFPR) - Programa de Pós-Graduação em Educação, em novembro de 2017.

termo “gestão democrática” em ambos os planos e traçando uma comparação de suas estratégias quanto à meta sobre gestão democrática. O objetivo é promover uma discussão sobre as aproximações e diferenças entre os planos, buscando contribuir para o debate em torno da gestão democrática, das políticas públicas educacionais e, mais especificamente, do planejamento da educação.

Conforme determinado pela Lei Nº 13.005, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), de 25 de junho de 2014, os municípios, estados, Distrito Federal e a União devem atuar em regime de colaboração para a implementação do PNE e do alcance de suas metas, devendo elaborar seus correspondentes planos de educação em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE, no prazo de um ano contado da publicação de sua lei. O Plano Municipal de Educação de Curitiba (PME-Curitiba) foi aprovado ainda dentro do prazo estipulado: em 24 de junho de 2015.

O trabalho objetiva identificar as referências ao termo “gestão democrática” na comparação entre PNE e PME-Curitiba, traçando uma comparação de suas estratégias.

METODOLOGIA

O procedimento utilizado para a realização do trabalho foi o de análise documental, comparando os textos legais do PNE e do PME-Curitiba, enfocando a meta sobre gestão democrática – que corresponde à meta 19, no PNE, e à meta 22, no PME-Curitiba, analisando os termos presentes na descrição da meta em ambos os planos, se atentando para a ausência ou presença de especificações, detalhamento e clareza quanto à realização de suas estratégias, criando eixos de análise.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Comparando a meta 19 do PNE e a meta 22 do PME-Curitiba, pode-se verificar de imediato que o PME-Curitiba é mais completo, pois a meta 19 do PNE possui apenas oito estratégias, enquanto que a meta 22 do PME-Curitiba possui um total de trinta e duas estratégias, as quais trazem inovações e maiores especificações sobre os procedimentos necessários para assegurar as condições que seriam capazes de efetivar a gestão democrática no município.

O trabalho compreende que as trinta e oito estratégias do PME-Curitiba podem ser agrupadas em sete principais eixos, com base nas estratégias do PNE:

1. **Criação da Lei de Gestão Democrática**: este eixo destaca apenas a estratégia 22.1, que requer a elaboração e aprovação da lei de gestão democrática da educação básica pública municipal, no prazo de 2 (dois) anos a contar da aprovação do Plano Municipal de Educação. Verifica-se que no PNE não há referência quanto à aprovação de uma lei nacional de gestão democrática, mas pondera-se que poderia haver.
2. **Garantir eleição direta para direção das Unidades Educacionais (UEs):** este eixo reúne as estratégias 22.2, 22.29 e 22.30, com destaque par a 22.2, que trata sobre "garantir eleição direta para direção das UEs, no prazo de 2 (dois) anos a contar da aprovação do Plano Municipal de Educação, sem associação a critérios de mérito e desempenho, estabelecendo regras para 01(uma) reeleição, independentemente da função de diretor(a) ou vice, respeitando o princípio da alternância de poder, com mandato de 03 (três) anos, podendo se candidatar todos os profissionais da educação escolar básica, regulamentada por meio de legislação específica". Compreende-se que a existência de estratégias específicas que tratam do assunto quanto à forma de escolha da função de direção escolar é fundamental para o tratamento da gestão democrática da escola. No PNE, a meta 19 não traz especificações quanto a isto, deixando em aberto a possibilidade do uso de "critérios técnicos de mérito e desempenho" (concurso público, provas etc.) e da "consulta pública à comunidade escolar" (eleição para a direção da escola)**.**
3. **Ampliação de espaços de participação popular**: No PME-Curitiba verifica-se que há mais especificações sobre os espaços de participação, tais como: Conselho de Escola, Conselho Municipal de Educação, Fórum Municipal de Educação, Associação de Pais e Mestres, incluindo programas de apoio e formação continuada, fiscalização, autonomia de gestão financeira e recursos para tanto, trazendo as estratégias 22.3, 22.4, 22.5, 22.13, 22.15, 22.21 e 22.25 com maior detalhamento do que as estratégias 19.2 e 19.3 do PNE. Há uma definição do Conselho Municipal de Educação como órgão normativo da Secretaria Municipal de Educação (SME) (estratégia 22.7), articulado aos Conselhos de Escola, tomados como órgão máximo das UEs (estratégia 22.20), inclusive nas unidades de educação infantil (22.14). Trata do fortalecimento da atuação do Fórum Municipal de Educação como avaliador do PME-Curitiba (estratégia 22.8), em consonância com a estratégias 19.3 do PNE, realizando a Conferência Municipal de Educação a cada 3 anos (estratégia 22.9), assim como do fortalecimento de grêmios estudantis em escolas públicas e privadas (estratégia 22.10), incluindo a participação de crianças pequenas em decisões coletivas (22.11). As estratégias sobre este eixo podem ser resumidas pela estratégia final do plano, a 22.32 e poderiam estar contidas no PNE.

4. **Composição de conselhos com formas paritárias e democráticas em relação à representatividade e eleição de seus membros:** temas presentes nas estratégias 22.6, 22.12, 22.16, 22.17, 22.18, 22.19 do PME-Curitiba, mas não no PNE.
5. **Avaliação**: as estratégias da meta 22 do PME-Curitiba quanto à gestão democrática não mencionam relação com o IDEB. A avaliação do PME-Curitiba será feita via Fórum Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação, como mencionado pelas estratégias apontadas no eixo anterior (estratégias 22.8 e 22.9). Há estratégias específicas para fortalecer o município quanto à avaliação institucional, com participação coletiva, e quanto ao acompanhamento das metas do PME-Curitiba (estratégias 22.22 e 22.31). Estas questões também não são mencionadas no PNE.
6. **Projeto Político Pedagógico e recursos descentralizados:** a gestão democrática não está relacionada apenas à participação e planejamento da aplicação dos recursos financeiros das escolas, mas também à "participação pedagógica, interdisciplinar, com vivências de gestão democrática e construção coletiva de Projetos-Político-Pedagógicos" (estratégias 22.24, 22.25, 22.26 e 22.28 do PME-Curitiba), em consonância com a estratégia 19.6 do PNE, porém, mais completa.
7. **Atualização de dados financeiros:** no PME-Curitiba, há uma estratégia específica (22.27) ligada à atualização dos valores que o município repassa por estudante para as escolas, necessária para compreender os montantes dos recursos financeiros descentralizados que são transferidos pelo município diretamente às UEs, contudo, não há estratégia semelhante no PNE.

CONCLUSÃO

O trabalho considera que em ambos os planos analisados verifica-se a ausência de normativos legais que melhor explicitem a definição de gestão democrática, tendo sido suprimido dos textos legais, por exemplo, o conceito norteador presente no texto da Conferência Nacional de Educação (CONAE) (BRASIL, 2010):

> Gestão Democrática: referente aos sistemas de ensino e das instituições educativas, constitui uma das dimensões fundamentais que possibilitam o acesso à educação de qualidade como direito universal. A gestão democrática como princípio da educação nacional, sintoniza-se com a luta pela qualidade da educação e as diversas formas e mecanismos de participação encontradas pelas comunidades local e escolar na elaboração de planos de desenvolvimento educacional e projetos político-pedagógicos, ao mesmo tempo em que objetiva contribuir para a formação de cidadãos/ãs críticos/as e compromissados/as com a transformação social. Nesse sentido, deve contribuir para a consolidação de política direcionada a um projeto político-pedagógico participativo, que tenha como fundamento: a autonomia, a qualidade social, a gestão democrática e participativa e a diversidade cultural, étnico-racial, de gênero, do campo (BRASIL. PL Nº 8.035/2010).

Finalmente, o trabalho propõe a criação de uma Lei de Gestão Democrática em âmbito nacional, à exemplo da lei proposta pelo PME-Curitiba, e também questiona a carência do PNE quanto aos critérios de indicação para o cargo de direção escolar – tendo em vista, por exemplo, que dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2015) mostram que 45,6% das escolas brasileiras ainda se utiliza do processo de indicação para a ocupação do cargo de direção de escola, o que afeta diretamente a gestão democrática das redes de ensino.

Considera-se que o texto do PME-Curitiba está em consonância com as metas e estratégias do PNE, porém o supera, trazendo especificidades mais progressistas e detalhadas quanto à meta da gestão democrática, que podem ser analisadas e incorporadas ao PNE durante seu processo de acompanhamento e de sua avaliação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **PL Nº 8.035/2010.** Projeto de Lei resultante do documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE), voltado para a criação do PNE.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação

PNE e dá outras providências.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. INEP, Brasília, DF, 2015.

CURITIBA. Lei **Nº 14.681, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME, da cidade de Curitiba.

A PERCEPÇÃO DO PROCESSO DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA: UM OLHAR DOS AVALIADORES EDUCACIONAIS

Luzinete Barbosa Lyrio
UNIFACS

Graciene Guimarães Rocha
UNEB

Moacir Borges Freitas
UNEB

Resumo: O desígnio deste trabalho consiste em apresentar a percepção do processo de monitoramento contínuo e avaliação periódica dos Planos Municipais de Educação do Estado da Bahia, a partir do olhar dos Avaliadores Educacionais (AE) que constitui a Rede de Assistência Técnica para monitoramento e avaliação dos Planos Municipais de Educação. Utilizou-se como lastro a metodologia da pesquisa exploratória-explicativa. Quanto à natureza da exposição, trata-se de um trabalho empírico e também de uma abordagem qualitativa. Destacam-se os registros do fluxo do planejamento estabelecido por meio da Rede para o ano de 2017 e os resultados do processo correspondente às situações exitosas e as dificuldades encontradas no processo de monitoramento e avaliação dos planos.

Palavras-chave: Monitoramento. Avaliação. Planos Municipais de Educação. Avaliadores Educacionais.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pauta-se em apresentar a percepção do processo de monitoramento contínuo e avaliação periódica dos planos municipais de educação do Estado da Bahia, a partir do olhar dos avaliadores educacionais. Sublinha-se que o processo de monitoramento e avaliação expresso no Art. 5º da Lei nº13. 005 de 2014 deve significar uma oportunidade de melhorar a qualidade técnica do diagnóstico, de ampliar a participação social e de qualificar ano a ano a execução das metas do Plano Nacional de Educação (PNE). Assim, para a efetivação deste processo foi instituído pela Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino

(Sase/MEC) por meio do Comitê tripartite firmado pelo Ministério da Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Secretaria de Educação do Estado da Bahia para formatar uma Organização com o aparelhamento da Rede de Assistência Técnica assegurada por Avaliadores Educacionais (AE). Nesse contexto, pretende-se a partir da percepção da Rede de Assistência Técnica revelar como se materializa o processo de monitoramento e avaliação dos Planos Decenais de Educação no Estado da Bahia. Ressalta-se que o monitoramento e a avaliação se situam como instrumentos imprescindíveis e efetivos para a conformação das estratégias e a garantia do alcance das metas.

Para este trabalho utilizou-se como lastro a metodologia da pesquisa exploratória-explicativa. Quanto à natureza da exposição, trata-se de um trabalho empírico e também de uma abordagem qualitativa. No que concerne ao referencial teórico utilizou-se dos cadernos de orientações para monitoramento e avaliação de planos municipais de educação disponibilizados pela Sase/MEC e também do autor Merleau-Ponty e da legislação educacional.

A REDE DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA PARA MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA

A Rede tem como premissa basilar assessorar as comissões coordenadoras e/ou equipes técnicas responsáveis pelo processo de monitoramento e avaliação dos planos de educação do estado e municípios. A Rede é composta por avaliadores educacionais (AE) com diferentes perfis de atuação, assim configurada no estado da Bahia: um coordenador estadual, um supervisor geral, um supervisor técnico e por 14 avaliadores técnicos. Vale enfatizar que a coordenador, os supervisores e os AEs técnicos ficam ancorados na Secretaria de Educação do Estado da Bahia, especificamente, vinculados ao Programa de Apoio à Educação Municipal (Proam). Destacam-se as atribuições comuns aos AEs estabelecidas pela Sase/MEC: participar das formações propostas; atender as demandas inseridas no Sistema de Avaliação Educacional (SAE/MEC); prestar informações sobre suas atividades de assistência técnica; identificar experiências exitosas que possam ser socializadas no âmbito dos municípios, estados e nacionalmente; identificar e analisar eventuais problemas no fluxo de trabalho e propor, de imediato, possíveis soluções, dentre outras.

Ao assinar o Termo de Adesão os AEs declaram ter conhecimento de que a assistência técnica consiste na formação, orientação e acompanhamento da comissão instituída. E responsabiliza-se por: mobilizar as instituições responsáveis pelo processo de monitoramento e avaliação do PME; viabilizar a participação dos representantes da comissão coordenadora nas

formações oferecidas pela Rede; disponibilizar informações referentes ao processo de monitoramento e avaliação do PME para divulgação no portal do PNE em Movimento e indicar um técnico da secretaria como responsável pela interlocução com o avaliador educacional da Sase/MEC. Salienta-se que cada AE Técnico responsabiliza-se por 30 municípios.

FLUXO DO PLANEJAMENTO DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DOS AVALIADORES EDUCACIONAIS

O fluxo, ou seja, o movimento contínuo efetivado pelos AEs no ano de 2017 para atender aos 417 municípios baianos caracterizou-se pelo diagnóstico situacional do processo de monitoramento e avaliação; formação das comissões coordenadoras e equipes técnicas da metodologia de monitoramento e avaliação e também em indicadores educacionais e peças orçamentárias dentre outros. Desta forma tem-se a formação com a Rede dos AEs, em seguida os AEs técnicos realizam a formação com dirigentes municipais, equipes técnicas e comissões coordenadoras com visitas em polos, os AEs técnicos retornam para reunião técnica com a coordenação e supervisão da Rede por meio de encontro presencial ou por videoconferência; logo em seguida os AEs efetivam a alimentação do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (Simec), concretizam a construção do relatório da demanda e faz a inserção no Sistema de Avaliações Educacionais (SAE) e também alimentação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Bahia.

RESULTADOS DO PROCESSO DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO A PARTIR DO OLHAR DOS AVALIADORES EDUCACIONAIS

A análise da percepção do processo de monitoramento contínuo e avaliação periódica dos planos municipais de educação do Estado da Bahia a partir do olhar dos avaliadores educacionais apresentaram algumas situações exitosas, como também algumas dificuldades encontradas pelas Comissões Coordenadoras e Equipes Técnicas municipais.

Dentre as situações exitosas podemos destacar o quantitativo expressivo de participantes nas formações para o Monitoramento e Avaliação; efetivação de minicenso realizado por alguns municípios para obtenção de dados atualizados para cálculo dos indicadores; parceria instituída entre a Secretaria de Educação do Estado (SEC) com a Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI), para cálculo dos indicadores das metas de 1 a 9 para todos os municípios do estado.

Já no que concernem as dificuldades ressaltamos limitações das equipes municipais para trabalhar os indicadores em função da ausência da base de dados oficial; a dificuldade financeira que limita o deslocamento das equipes municipais para as formações presenciais; a dificuldade das equipes em relacionar as metas/estratégias com as peças orçamentárias de financiamento das mesmas (Plano Plurianual (PPA), Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e Lei Orçamentária Anual (LOA)); municípios que ainda não instituíram o Fórum Municipais de Educação (FME) mesmo sua lei assegurando esta como uma das instâncias responsáveis pelo monitoramento e avaliação; Municípios com Conselhos Municipais de Educação não atuantes.

Com esta análise percebe-se que o processo de monitoramento e avaliação dos Planos Decenais de Educação no estado da Bahia vem se materializando de maneira efetiva, com algumas situações exitosas e dificuldades inerentes ao processo, algumas delas podem ser ajustadas nos próximos monitoramentos.

REFERÊNCIAS

BRASIL**. Lei nº 13.005/2014**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm > Acesso em: 06 dez. 2017.

BRASIL. **PNE em Movimento**: Monitoramento e Avaliação dos Planos de Educação em 4 Etapas - Orientações para a Rede de Assistência Técnica. Brasília. 2016.

_____. **Caderno de orientações para monitoramento e avaliação dos planos municipais de educação.** Brasília. 2016.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O primado da percepção e suas consequências filosóficas**: 1 ed. Belo Horizonte. Autêntica editora, 2015.

NOBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia.** v. 13, n. 2, p. 141-148, 2008. ISSN 1678-4669.

A PESQUISA NOS CURSOS DE DOUTORADO BRASILEIROS SOBRE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE NAS LINHAS DE POLÍTICA EDUCACIONAL NO TRIÊNIO 2010-2012

Altair Alberto Fávero
UPF
Altair favero@gmail.com

Carina Tonieto
UPF
Carina.tonieto@upf.br

Resumo: O objetivo da pesquisa é identificar se a formação e carreira docente foram objeto de estudo das linhas de pesquisa de política educacional que usam em sua nomenclatura exclusivamente os termos política/s educacional/is e/ou públicas no triênio 2010-2012 e quais as suas características epistemológicas. O estudo é uma meta-pesquisa, amparada no referencial racionalista (Bachelard; Popper) e no método dedutivo-analítico. Foram identificadas 6 linhas de pesquisa, às quais estavam vinculadas 8 teses que tratavam da temática em questão. Apenas uma tese estudou a carreira docente, as demais se dedicaram à formação docente. As teses apresentaram fragilidades epistemológicas, caracterizadas pela ausência de elementos teóricos e metodológicos e equívocos conceituais na apresentação dos mesmos.

Palavras-chave: Formação docente. Teses. Política Educacional. Epistemologia.

INTRODUÇÃO

O objeto de estudo da presente pesquisa são as teses defendidas no triênio 2010-2012, vinculadas as linhas de pesquisa que possuem em sua nomenclatura exclusivamente os termos política/a educacional/is e/ou pública/s que tiveram como objeto de estudo a formação e a carreira docente, a fim de identificar o que e como se pesquisou. O objetivo desta pesquisa é identificar se a formação e carreira docente foram objeto de estudo das linhas de pesquisa de política/s educacional/is no triênio 2010-2012 e quais as suas características epistemológicas. O problema de pesquisa é: o que e como se pesquisou sobre formação e carreira e formação docente nas linhas de política educacional? A formação, carreira e trabalho docente são objeto

de estudo de diversas linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação em educação, números que de acordo com a pesquisa de Penna e Bello (2016) vem crescendo significativamente desde a primeira década dos anos 2000. As fragilidades epistemológicas das pesquisas em educação há muito são alvo de crítica (GATTI, 2012), assim como, as das pesquisas de política educacional tendo por base a análise de dissertações e teses (BELLO; JACOMINI; MINHOTO, 2016), de trabalhos apresentados em eventos científicos (SOUZA; 2014) e de artigos publicados em periódicos (TELLO e MAINARDES, 2012; MAINARDES, 2009). Desse modo, compreender como acontece a pesquisa a respeito da formação e valorização docente nas linhas de política educacional, poderá auxiliar nas discussões a respeito da produção do conhecimento e da formação de pesquisadores nos programas de pós-graduação.

METODOLOGIA

A pesquisa é básica, descritiva-analítica, qualitativa e quanto aos procedimentos uma meta-pesquisa. O método utilizado é o dedutivo-analítico. O referencial teórico utilizado é o racionalista, nas suas vertentes histórica (BACHELARD, 1996) e crítica (POPPER, 2008). O procedimento adotado para a composição da amostra foi a análise dos Cadernos de Indicadores da Capes (2010; 2011; 2012) onde são informadas pelos Programas de Pós-Graduação as teses defendidas por linha de pesquisa. O critério de seleção foram as teses que abordaram a temática da formação e carreira docente, vinculadas às linhas de pesquisa de Política Educacional que usem na sua nomenclatura exclusivamente os termos Política/s Educacional/is e/ou Pública/s nas suas diferentes redações, totalizando uma amostra de 8 teses. As categorias utilizadas foram os elementos que compõem a dimensão teórica e metodológicas das teses e a coleta de dados realizada por meio da análise textual do conteúdo (BARDIN, 2011; TELLO e MAINARDES, 2015) na leitura dos textos das teses na íntegra. Os dados foram organizados em planilhas de modo a compor o panorama geral da amostra e tratados por meio de porcentagem simples para a identificação dos índices de representatividade e montagem dos gráficos, tabelas e quadros para apresentação dos resultados. Os resultados foram analisados a partir do referencial teórico racionalista histórico-crítico (BACHELARD e POPPER).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No triênio 2010-2012, foram identificadas seis linhas de pesquisa que utilizam na sua nomenclatura exclusivamente os termos política/s, educacional/is e/ou públicas nas suas diversas redações, vinculadas a seis programas de pós-graduação (UFMG; UFPB/JP; UFPA; UFPR; FUFP; UNINOVE), as quais contaram com 30 teses defendidas no triênio (CAPES, 2010, 2011, 2012). A formação e carreira docente é um dos núcleos temáticos que consta na descrição de 3 linhas de pesquisa e contou com 8 teses defendidas, sendo um dos eixos mais estudados, o que está de acordo com o estudo de Penna e Bello (2016) e Bello, Jacomini e Minhoto (2016). As teses, no entanto, não estavam vinculadas exclusivamente às linhas que declararam nas suas descrições o interesse pela temática. Apenas uma tese tratou da carreira e valorização docente, os demais trataram dos processos formativos e da influência de determinadas políticas em diferentes contextos de formação docente.

Percebe-se que a gênese das pesquisas está mais ligada a trajetória de vida (pessoal, profissional e acadêmica) aparecendo em sete teses, sendo que apenas uma delas atribui à origem da pesquisa à relevância do tema e apenas duas teses mencionam às contribuições da pesquisa para o campo acadêmico. Revelam desse modo que ainda há um número significativo de pesquisadores que encontram dificuldade para dialogar com a cultura científica do campo, limitando-se a apresentar a resolução de um problema localizado na sua trajetória de vida.

Quanto a dimensão teórica das teses constatou-se que apenas uma das teses não enunciava de modo explícito o referencial teórico utilizado na elaboração da pesquisa, as demais anunciam autores (3), matriz teórica (2) e autores/tradições teóricas (2). Diante disso, é possível afirmar que a grande maioria dos pesquisadores ainda apresenta dificuldade quanto à explicitação de seus referencias teóricos nas teses, tendendo a indicar autores e não as tradições/matrizes teóricas. Constatou-se, também, que a grande maioria dos pesquisadores elaboram mais de uma pergunta para dar conta do almejado pela pesquisa. No entanto, na análise das perguntas, é possível identificar que não se trata do problema de pesquisa propriamente dito, mas de um conjunto de questões a que a tese buscou responder. Isso talvez justifique a dificuldade de apontar quais são as contribuições da pesquisa e predominar na explicitação dos interesses pela pesquisa a trajetória de vida e não a pertinência do tema para o campo acadêmico. Percebeu-se, também, que cinco teses apresentam a hipótese, sendo que destas, apenas quatro apresentam a hipótese combinada com o problema de pesquisa e uma delas apresenta somente a hipótese. Tal cenário revela que ainda há um número considerável de pesquisadores que apresentam dificuldade na explicitação da dimensão teórica das teses.

A dimensão metodológica da pesquisa é uma decorrência da dimensão teórica, por isso é resultado de escolhas anteriores dos pesquisadores, ou seja, não é neutro, mas intencional. Tanto para Bachelard (1996) quanto para Popper (2008), o esforço teórico de compreensão vem antes do esforço de compressão do fenômeno empírico, o que significa que a aplicação de técnicas e instrumentos para compreender o empírico é informada teoricamente e que os dados não são encontrados ou achados, mas construídos pelos pesquisadores.

Quanto a dimensão metodológica das teses constatou-se que apenas uma delas apresentou no texto da tese o método utilizado, revelando intencionalidade do pesquisador e clareza da condução do processo investigativo; nenhuma delas apresenta a caracterização quanto à natureza da pesquisa; quanto à abordagem do problema são predominantemente qualitativas; e quanto aos objetivos e procedimentos há uma variedade maior de combinação, com destaque para a exploratória (2) e estudo de caso (2). O que chama atenção, no entanto, é o número de teses em que tais dimensões da pesquisa não são caracterizadas, seja por desconhecimento ou por considerar irrelevante. Quanto aos *lócus* das pesquisas, a educação superior concentrou o maior número de pesquisas (5), sendo os cursos de licenciatura e os cursos de pedagogia os mais estudados. Nota-se que tal tendência está de acordo com o eixo temático a que se vinculam tais pesquisas, isto é, formação docente.

Todas as teses apresentaram os sujeitos da pesquisa, apontando uma maior diversidade, envolvendo alunos, professores e funcionários. Quanto aos instrumentos de coleta de dados há a predominância da entrevista semiestruturada, o que é compreensível uma vez que, conforme já apontado, todas as pesquisas foram definidas como qualitativas. Quanto ao tratamento e análise dos dados percebeu-se uma grande variedade de combinações. Destaca-se, no entanto, a confusão entre o tratamento dos dados (em que se pode recorrer a diferentes *softwares* e/ou técnicas de modo a organizar o material recolhido de forma coerente e de acordo com os objetivos da pesquisa) e a análise dos dados (a partir das quais se retiram as conclusões). O que chama atenção é que apenas uma das teses faz menção ao referencial teórico no momento de análise, o que soa estranho já que o mesmo deveria funcionar como um modelo analítico, a partir dos quais são interpretados os dados e afirmadas as conclusões da pesquisa.

CONCLUSÕES

A pesquisa desenvolvida apontou que o tema da formação e carreira docentes são de interesses das linhas de pesquisa de política/s educacional/is e/ou públicas dos cursos de doutorado em educação no triênio 2010-2012, apesar de que nem todas explicitam tais

interesses nas duas descrições. O interesse maior dos pesquisadores foi com a formação docente, sendo identificado apenas um estudo a respeito da carreira docente. Quanto ao processo de condução das pesquisas sistematizadas nas teses, ou seja, seus aportes epistemológicos, foram identificadas fragilidades tanto teóricas quanto metodológicas, evidenciadas pela ausência de elementos e equívocos conceituais na apresentação dos mesmos. Desse modo, conclui-se que a formação e carreira docente são objeto de estudo das linhas de políticas educacionais e de que as pesquisas em educação de modo geral e de política educacional de modo mais específico, apresentam fragilidades epistemológicas, constituindo-se num desafio para os programas de pós-graduação em educação a formação de pesquisadores.

RFERÊNCIAS

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico:** contribuições para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELLO, I. M.; JACOMINI, M. A.; MINHOTO, M. A. P. Produção Acadêmica em política educacional no Brasil: análise de teses e dissertações (2000-1010). In: SILVA, A. A.; JACOMINI, M. A.; (Org.). **Pesquisa em políticas educacionais:** características e tendências. Feira de Santana: UEFS Editora, 2016e. p. 63-92.

CAPES. **Cadernos de Indicadores**. Brasilia: Ministéria da Educação, 2010. Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet>. Acesso em: 27 jul. 2016.

CAPES. **Cadernos de Indicadores**. Brasília: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet>. Acesso em: jul. 2016.

CAPES. **Cadernos de Indicadores**. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet>. Acesso em: 27 jul. 2016.

GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, p. 13-34, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/36066/23315>. Acesso em: 10 jul. 2016.

MAINARDES, J. **Análise de políticas educacionais:** breves considerações teórico-metodológicas. Contrapontos, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/971>. Acesso em: 16 jul. 2016.

PENNA, M. G. D. O.; BELLO, I. M. Políticas de formação de professores e carreira docente no Brasil: a produção do conhecimento e o posicionamento epistemológico dos pesquisadores na área. In: SILVA, A. A.; JACOMINI, M. A. (Org.). **Pesquisa em políticas educacionais:** características e tendências. Feira de Santana: UEFS Editora, 2016. p. 155-176.

POPPER, K. R. **Conjecturas e refutações:** o progresso do conhecimento científico. 5. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2008.

SOUZA, Â. R. D. A pesquisa em políticas educacionais no Brasil: de que estamos tratando? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 355-367, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 21 ago. 2016.

TELLO, C. Las epistemologias de la política educativa: vigilancia y posicionamento epistemológico des investigador en política educativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 53-66, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/3376>. Acesso em: 22 out. 2015.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/2017) E A PROVÁVEL ACENTUAÇÃO DA CRISE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Daiane Rodrigues Costa
UPF
142947@upf.br
UPF

Júnior Bufon Centenaro
148750@upf.br

Resumo: O estudo visa fazer uma análise da lei nº. 13.415/2017 a partir dos textos *Sem Fins Lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades,* de Martha Nussbaun e *Democracia e educação: introdução a filosofia da educação*, de John Dewey. Tratamos, primeiramente, das mudanças provocadas pela reforma no âmbito de estrutura curricular e após discorremos sobre o ideal de educação defendido pelos autores em questão. Concluímos que a nova proposta do ensino médio não fomenta a formação plena dos estudantes e está focada num modelo de desenvolvimento econômico, ou invés de um modelo desenvolvimento humano, como propõe Nussbaun.

Palavras-chave: Ensino Médio. Formação. Crise. Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Em setembro de 2016 foi publicada uma medida provisória pelo Governo Federal que atualmente corresponde à lei nº 13.415, de fevereiro de 2017. O texto trata de duas grandes mudanças no ensino médio: o tempo de permanência na escola e a estrutura curricular. Em relação ao segundo aspecto, definiu-se que os estudantes tivessem disciplinas em comum (definidas pela BNCC) e o restante do tempo poderiam optar por alguma área do conhecimento (ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; ciências exatas e suas tecnologia e linguagens e suas tecnologias) ou pelo ensino técnico profissionalizante. Nesse caso, o ensino técnico volta a ocupar um espaço legitimamente aceito dentro da escola.

O estudo visa discorrer sobre a Reforma do Ensino Médio (lei nº13.415/2017) a partir de uma análise dos livros *Sem fins lucrativos*, de Martha Nussbaun (2015) e *Democracia e*

Educação: introdução a filosofia da educação, de John Dewey (1979). Ambos salientam a importância da formação humana e cidadã dos estudantes, de modo a colocar em ênfase o fortalecimento das relações democráticas. Nesse sentido, nossa pergunta norteadora visa responder porque a nova lei, que modifica o tempo das atividades escolares e a estrutura curricular, poderá acentuar ainda mais crise da educação brasileira? Nosso foco de discussão divide-se em duas seções: a primeira trata sobre as discussões sobre a referida lei no campo político e educacional; a segunda parte, trata dos ideais de educação defendidos por John Dewey e Martha Nussbaun.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa documental-bibliográfica de caráter exploratório. Nesse sentido, nosso movimento será em direção a uma leitura hermenêutica de nossa bibliografia básica para uma apropriação conceitual do ideal de educação para os autores selecionados. Com isso, partimos para a análise documental no intuito de entender as convergências ou divergência entre o referencial teórico e a nova lei do ensino médio. Usaremos como recursos a interpretação e reconstrução de textos clássicos e intérpretes, organizando as informações por meio de fichamentos, resumos e esquemas, que serviram de base para a elaboração textual.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os defensores da Reforma do Ensino Médio argumentam que esse novo modelo permite uma educação mais dinâmica, onde os alunos terão mais liberdade para definir as áreas de conhecimento de seu interesse. Frequentemente, veicula-se nos meios que defendem o novo formato do ensino médio que o objetivo é tornar a escola de nível médio mais atraente e articulada com o mundo em que se vive. Uma matéria veiculada no Jornal do Senado, produzida por Tércio Torres (21/07/2017), tem como título "Reforma promete ensino médio mais atraente". Segundo a matéria, as mudanças possibilitariam ao aluno escolher parte das disciplinas de acordo com sua aptidão profissional. A matéria explica que o currículo será definido a partir da "Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de 'itinerários formativos' correspondentes a quatro áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas". Outro elemento destacado no jornal é a fala do senador Pedro Chaves (PSC – MS), que foi relator da reforma no Senado. Segundo chaves "a educação é uma fonte de desenvolvimento

econômico e social". Duas grandes questões emergem dos elementos destacados pelos defensores das mudanças, por um lado a ineficiência do ensino médio atual e por outro, a falta de flexibilidade, ou currículo rígido que torna as aulas desinteressantes.

Em relação a nova carga horária estipulada, há um acréscimo gradual do tempo em que o estudante permanecerá na escola, como mostra o artigo 24, Inciso VII, § 1º da (LDB):

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

Sobre a estrutura curricular, ficou definido no artigo 36:

> O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:
> I - linguagens e suas tecnologias;
> II - matemática e suas tecnologias;
> III - ciências da natureza e suas tecnologias;
> IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
> V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017).

As únicas disciplinas, definidas como obrigatórias enquanto matérias específicas, nos três anos do Ensino Médio, foram Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa. Em relação a Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física, estabeleceu-se a obrigatoriedade de seus estudos e práticas, o que não significa ter uma disciplina específica, das quais seja possível tratar dos importantes temas dessas áreas do conhecimento. Com isso, os itinerários formativos distintos, segundo Cunha (2017, p. 7), mostram a clara intenção de contenção dos jovens ao ensino superior. Nas suas palavras:

> Retorna, assim, a antiga concepção do Ensino Médio como preparação para o Ensino Superior para uns, e formação para o trabalho para outros. Se atentarmos para a articulação com os cursos superiores, veremos que essa discriminação assumirá uma configuração especial. Na prática, e na melhor das hipóteses, para os egressos da Formação Técnica e Profissional restarão os cursos tecnológicos, mais curtos e específicos; para os demais, cursos profissionais plenos e os bacharelados interdisciplinares.

Tendo como base os apontamentos realizados por Nussbaum (2015), o Brasil ao adotar o novo ensino médio estará propenso a acentuar e agravar aquilo que se chama de crise da educação. Essa crise, oriunda de diversos países, consiste na drástica diminuição do ensino das

humanidades e artes, e a supervalorização do ensino técnico. Conforme alerta a autora, os sistemas educacionais estão abrindo mão de competências básicas para a manutenção da democracia pela obsessão ao Produto Interno Bruto (PIB) e ao progresso econômico. Assim como na tendência tecnocrática[11], na atualidade, as humanidades estão sendo eliminadas, por serem consideradas pelos gestores públicos como inúteis, pois num mundo globalizado e competitivo é preciso eliminar tudo aquilo que é considerado "inútil" e não traz resultados imediatos. Nesse sentido, as dimensões do raciocínio, do pensar com habilidade, da investigação criteriosa do mundo, da autonomia, da crítica e do princípio ético de "colocar-se no lugar do outro", promovido pela arte; perdem espaços para a busca desenfreada de competências que sejam estritamente lucrativas e imediatas. Outro equívoco, seja ele intencional ou não, é tornar o progresso social como sinônimo de crescimento econômico. Para os proponentes da filosofia tecnocrática haveria um único limite para o crescimento econômico: a falta de mão de obra qualificada para o trabalho das indústrias e empresas. Por isso, para Nussbaun (2015), a negligência dos governos em relação ao ensino das Humanidades e das Artes levaria a uma má formação dos jovens de modo a inabilitar o desenvolvimento de três capacidades fundamentais para o desenvolvimento e manutenção das relações democráticas: (1) a capacidade de pensar criticamente, isto é, desenvolver a habilidade da argumentação, ao invés de apenas aceitar a autoridade alheia; (2) capacidade de preocupar-se com os problemas globais, transcendendo as questões locais, como um "cidadão do mundo" e (3) capacidade de imaginar-se em situações difíceis em que outras pessoas se encontram.

Já em *Democracia e Educação* (1979), o conceito de "experiência" ganhou força a partir de Dewey e constituiu-se como elemento central para a compreensão do mundo e como deveria ser o processo formativo escolar. David Hutchison (2000, p. 51) ao se referir a perspectiva progressista, afirma que, "através do uso disciplinado do método científico e deu seu processo de solução de problemas, os seres humanos poderiam aprender a solucionar a maior parte dos problemas e a dirigir o curso de experiências futuras". Um dos conceitos mais caros para Dewey é de "reconstrução da experiência" que no entender de Fávero e Tonieto (2011, p. 93), "refere-se aos saberes produzidos na atividade de interação entre o sujeito e o meio ou situação, caracterizando a própria experiência como processo e não como instrumento". Isso significa

[11] A tendência educacional que entende os processos educativos como impulsionadores do desenvolvimento econômico dos países, possui suas raízes na *filosofia tecnocrática*, que ganhou força no final do século XIX e perpassou o século XX, com o grande objetivo de "adequar as escolas às necessidades do comércio e da indústria", que estavam em transformação, para "garantir a eficiência dessa operação" (HUTCHISON, 2000, p. 41).

que a experiência se constitui como o processo pelo qual é possível a (re)construção do conhecimento e também da forma como se entende e se age no mundo. Portanto, o processo de aprendizagem não consiste em aceitar, por autoridade, o que está dado através da história do pensamento. Aprender significa criticar, experienciar e criar, o que corrobora com a visão educacional de Nussbaum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observando a relegação do ensino das humanidades e das artes numa flexibilização que pouco as garantem na prática, afasta dos estudantes brasileiros a sua plena formação, seja ela social, humana, cidadã ou cultural. A reforma do ensino médio, em franco contraste com o ideal de formação proposto por uma ampla literatura encontrada na filosofia da educação, reforça a ideia de educação voltada para o mercado de trabalho e para o desenvolvimento econômico. Entretanto, é preciso considerar que o desenvolvimento econômico é apenas um dos aspectos importantes para qualquer sociedade que almeja o bem estar social. Outros fatores como o acesso aos serviços de educação e assistência à saúde de qualidade e gratuitos, o direito à moradia de todos, o respeito entre às diferenças, sejam elas étnicas, de gênero, religiosas ou de orientações partidárias políticas são alguns exemplos de setores que devem ser atendidos se nossa intenção é migrar de um paradigma de desenvolvimento econômico para um arquétipo de desenvolvimento humano.

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 nov. 2017.

CORDÃO, Francisco Aparecido. **A reforma do Ensino Médio.** Entrevista com Rossieli Soares da Silva. Boletim Técnico do Senac, v. 43, n. 1, 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio: atalho para o passado. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, abr./jun. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ es/ v38n139/ 1678-4626-es-38-139-00373.pdf. Acesso em: out. 2017.

DEWEY, John. **Democracia e educação:** introdução a filosofia da educação. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FÁVERO, Altair A.; TONIETO, Carina. A relação entre filosofia e pedagogia no pensamento de John Dewey. In: FÁVERO, Altair A; TONIETO, Carina (Orgs.). **Leituras sobre John Dewey e a Educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 79-102.

HUTCHISON, David. **Educação ecológica:** ideias sobre consciência ambiental. Trad. Deyse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos:** por que a democracia precisa das humanidades. Trad. Fernando Santos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

TORRES, Tércio Ribas. Reforma promete ensino médio mais atraente. **Jornal do Senado**, Brasília: ano XIV, n. 582, 21 de fevereiro de 2017. 2017. Especial Cidadania. Disponível em: <www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/528195/Cidadania_21_fevereiro_2017.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 nov. 2017.

A RELEVÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR

Francisca Eleodora Santos Severino
UNINOVE
frasev@uol.com.br

Kacianna P. J. Barbosa e Amorim
kacianna.amorim@gmail.com

Resumo: Esta comunicação é resultante de duas pesquisas realizadas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais, da UNINOVE. Considerando que há uma complementaridade entre elas, a comunicação faz uma síntese de seus principais resultados. Assim, o objetivo da comunicação é desenvolver uma reflexão em que se discute a fragilidade da gestão que se pretende democrática, mas que não ultrapassa as exigências legais, cumprindo-as formalmente em ações pontuais, com a participação ou não dos colegiados escolares. Destaca-se o entendimento que os supervisores de uma diretoria estadual de ensino fazem sobre o conceito e as práticas da *Gestão democrática* nas escolas circunscritas à região metropolitana de São Paulo.

Palavras-chave: Gestão democrática. Políticas públicas. Projeto Político Pedagógico. Sistema nacional de educação.

INTRODUÇÃO

Buscou-se cotejar as ações de fomento das ações democráticas emanadas dos sujeitos sociais da pesquisa bem como da própria Diretoria que foi objeto de estudos de uma das pesquisas em foco. Cabe elucidar que apenas a vaga existência dos mecanismos no interior de uma escola ou no discurso proferido não demonstram que exista uma gestão democrática. Isoladamente e sem apoio governamental, esses mecanismos passam meramente a cumprir normas burocráticas e não promovem uma reflexão vigorosa que ultrapasse os muros da própria escola e permeie a sociedade, a começar pelos lares dos muitos estudantes envolvidos com esses mecanismos. A reflexão detém-se sobre a precária existência do Projeto Político Pedagógico ao constatar que as escolas escolhidas, com raras exceções, elaboram-no apenas para o cumprimento das determinações da Lei 13.005, de 25 de julho de 2014 que, no seu artigo 2º,

inciso VII, esclarece as diretrizes para a promoção humanística, científica, artística / cultural e tecnológica do país. Com base no lastreamento das respectivas escolas no seu processo de implementação dos Projetos Políticos Pedagógicos, a comunicação destaca que os novos caminhos para uma escola justa e democrática ainda se faz de modo pontual em ações democratizantes, ficando na dependência da boa vontade e criatividade dos envolvidos. Com honrosas exceções, as decisões gerais e também as específicas são tomadas à revelia dos principais interessados, aos quais apenas referendar o que já chega pronto em termos de gestão. Embora no discurso aparente se afirme o contrário, é a direção e a equipe gestora que elaboram os conteúdos das ações, que deveriam atribuir um caráter democrático às atividades gestionárias. A promoção das ações concretas entre a escola, a comunidade e a sociedade não ocorrem com a regularidade necessária. A participação ativa da comunidade, os intercâmbios e as experiências escolares com as famílias, grupos e instituições que tenham interesses comuns e que possam contribuir para o aprimoramento de uma escola justa ainda não encontram os canais de sua efetiva participação, em que pesem a boa vontade e o compromisso social assumido pela Direção, pela Coordenação e pela Equipe Gestora em geral. Privilegia-se o estudo legislação em vigor, dos documentos e determinações governamentais. No processo de observação empírica, verificou se os planos de ação propostos no PPP contemplam questões relacionadas à formação continuada dos professores e à melhoria da aprendizagem dos alunos, bem como analisou os Planos de Trabalho Anuais (PTA) de 2014 e 2015 e se há uma continuidade das ações descritas em ambos. Entre os desafios enfrentados, torna-se urgente a discussão sobre os mecanismos de dominação e mercantilização promovido pelas agências internacionais e modos de regulação das políticas de educação nacional. Reflexões acerca dos indicadores sociais encontrados pelas pesquisadoras expõem, a necessária tomada de consciência sobre seus limites, mas também devem ressaltar suas possibilidades. Os aportes teóricos que fundamentam a reflexão privilegiaram a discussão sobre formação humana na sua interface com as relações de trabalho e educação. Justificam a concepção de que o trabalho na sua interface com a educação pode ser compreendido como princípio educativo numa via de mão dupla: se de um lado, enquanto modo de produção de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, os sistemas escolares representam um dos lugares centrais da modernidade capitalista; de outro lado, pode e deve promover a tomada de consciência de seus limites e possibilidades. O foco nas políticas públicas contou com a contribuição de autores que destacam os processos de regulação enquanto modo de organização da produção do conhecimento escolar, contudo discute também as possibilidades de que eles sejam lugares de

ação e de transformação politizando aqueles meios que podem contribuir para redimensionar a nossa realidade.

A gestão democrática é um princípio jurídico da educação nacional e faz parte das mais atuais discussões sobre educação, ao figurar como uma das 20 metas para o próximo decênio do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. Porém, ao analisar a legislação, a literatura e o ambiente final, que é a escola, pode-se dizer que ainda há um grande caminho a ser percorrido para que a gestão democrática se torne algo mais profundo do que apenas um discurso envolvente. As instituições de participação, que são os colegiados escolares, não podem existir apenas como cumprimento da lei ou como procedimento padrão, eles devem agir como mecanismos de participação e de controle por parte da sociedade.

O que de fato vem a existir nas escolas e nas ações das Diretorias de Ensino parece se constituir apenas em vislumbres destas práticas democráticas. Com base neste preâmbulo, cabe questionar, em princípio, até que ponto os valores democráticos estão presentes na gestão educacional contemporânea e fazem parte do cotidiano dos educadores? Os valores democráticos não governam nem mesmo as relações mais próximas: entre gestores, professores e alunos. A comunidade é vista com desconfiança: se os pais comparecem às reuniões e se posicionam, são alvo de críticas, pois não são especialistas e não entendem de administração; se não comparecem, são ausentes e ignoram o futuro de seus filhos. Desta maneira, o estudo da gestão democrática continua atual e se reveste de importância, justificando o interesse por esta problemática nas escolas públicas estaduais de São Paulo.

METODOLOGIA

Partindo das conclusões das duas pesquisas que fundamentaram a discussão, esta comunicação teve caráter qualitativo e buscou explicitar os objetivos de administração e gestão do trabalho coletivo na unidade escolar pesquisada que garantisse a participação democrática de todos. Apresentamos algumas concepções de administração da Educação de forma a facilitar a reflexão sobre múltiplos significados que, historicamente, foram atribuídos à administração na área da educação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Tomando por base o texto de Sander (2002), podemos afirmar que existem quatro construções teóricas sobre administração da educação: Administração eficiente, administração

eficaz, administração efetiva e administração relevante. Sander (2002) chama a atenção para a interrelação entre estes conceitos, existindo pouco consenso entre os autores que trabalham com o tema quanto à definição dos mesmos. Alguns autores utilizam os conceitos como se fossem sinônimos. Administração eficiente: deriva da escola clássica de administração que considera o homem apenas em seu aspecto econômico, ou seja, a sua força de trabalho, e aqui identifica-se um dos principais entraves para a educação brasileira quando a reflexão se faz a partir do paradigma das políticas públicas educacionais. Entre os desafios, torna-se urgente a discussão sobre os mecanismos de dominação e mercantilização promovido pelas agências internacionais e modos de regulação das políticas de educação nacional. Para Teodoro (2012) o conceito de agenda globalmente estruturada para a Educação continua a manter sua validade quando a reflexão se volta para a relação educação e globalização. Neste quesito o autor recomenda que é preciso analisar estas relações como elemento chave das mudanças da produção capitalista na era neoliberal.

Segundo Sander (1995), na administração eficaz o critério econômico revela a capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo. Frigoto (2002) destaca que com o processo de globalização essa racionalidade neoliberal penetra os poros da gestão escolar quando os empresários descobrem o potencial da educação como mercadoria.

A administração eficaz pode ser considerada como um desdobramento da escola clássica. Sua origem data do sec. XX e é de fato um movimento renovador da administração escolar que ficou conhecido como a Escola das Relações Humanas, pois enfatizou o estudo do comportamento do grupo e a organização informal nas empresas ou instituições. Marco referencial dessa linha administrativa são os estudos desenvolvidos por George Elton Mayo, professor de Psicologia Industrial da Universidade de Harvard, na década de 1920, nos Estados Unidos.

Estudos sobre liderança relacionada à produtividade ou eficácia na gestão passaram a ocupar boa parte dos manuais de administração das organizações e entre elas a Escola. Entre as formas de poder que o administrador poderia exercer sobre os seus subalternos ou a liderança mais eficaz seria aquela denominada “democrática” na qual o subordinado teria ampla possiblidade de opinar sobre o seu próprio trabalho, contribuindo para o seu aperfeiçoamento bem como estaria também sujeito a um controle pelos resultados e nunca por uma supervisão cerrada. Segundo Sander (1995), a eficácia no caso da instituição educacional está diretamente relacionada ao desempenho pedagógico alcançado pala escola.

Para que a gestão democrática ocorra na escola, devem existir em seu âmago, os mecanismos que a fomentam, com a participação de toda a comunidade nas tomadas de decisão, por meio dos colegiados, como o grêmio estudantil, que motiva a participação do educando nesse processo educativo, o conselho de escola, com a voz da comunidade, dos funcionários e dos representantes de alunos e professores, do conselho de classe e série, com a participação também no processo educativo e de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, além da Associação de Pais e Mestres, com a administração dos recursos financeiros da unidade escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 maio 2015.

FRIGOTTO, G. Estrutura, sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: LMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICCE, J. L. **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas, SP: Autores associados, 2002.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto Político Pedagógico da Escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papiros, 2014.

SANDER, B. **O estudo da administração da educação na virada do século**. In:

MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. (Org.). **Política e gestão da educação:** dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A. Editora/ANPAE, p. 55-68, 2002.

_____ **Gestão da educação na America Latina.** Construção e reconstrução do conhecimento. Campinas: Autores Associados, 1995.

TEODORO, A. JEZINE, E. (Org.). **Organizações internacionais e modos de regulação das políticas de Educação**: indicadores e comparações internacionais. Brasília: Liber Livros, 2012.

A RESPONSABILIZAÇÃO DOS GESTORES EM EDUCAÇÃO PELA QUALIDADE EDUCACIONAL

Carmem Lúcia Albrecht da Silveira
UPF

Carmem.albrecht@hotmail.com
Robledo Leonildo Zuffo
UPF
robledozuffo@gmail.com

Reumo: O objetivo do estudo situa a discussão com a responsabilização da gestão educacional voltada a qualidade do sistema de educação nacional, o qual retrata a fragilidade da sociedade brasileira. Toma como referência de análise o Documento Substitutivo que define a Lei de Responsabilidade Educacional dos gestores nas distintas esferas governamentais, atendo-se ao aspecto da gestão democrática a que refere-se o documento. A exploração de tal proposta, na relação com o que seja a tarefa da gestão democrática, revela que a tão esperada intenção em responsabilizar os gestores pelo compromisso por qualificar o processo educacional está tangenciado por política de monitoramento dos resultados, produtivista e burocrática, a qual alija as diferenças sociais e a autonomia da gestão educacional.

Palavras-chave: Responsabilização. Qualidade. Gestão educacional.

INTRODUÇÃO

A educação do ser humano ocorre diante dos processos sistêmicos e cíclicos, ou seja, de constante movimentação e transformação. Caso um dos ciclos seja fragilizado ou não ocorra, deixará rupturas e desafios na formação, afetando as disposições de vida dos indivíduos na sociedade. O objetivo do estudo situa a discussão com a responsabilização da gestão educacional voltada a qualidade do sistema de educação nacional, pautando-se pela questão de como encontra-se definida a necessária qualidade educacional do sistema de educação brasileiro diante do quadro caótico existente. A construção do relato do estudo deu-se a partir da análise do Documento Substitutivo-PL 7424/2017 e demais referenciais teóricos

identificados com o eixo Políticas e Gestão do financiamento da Educação - Lei de Responsabilidade Educacional (LRE).

EXPANDINDO A REFLEXÃO

A qualidade do ensino entre os Estados brasileiros perpetua-se pela desigualdade encarregada por condicionar às diferenças de oportunidade, de renda no mercado de trabalho e provocar a segregação dos indivíduos. A educação brasileira apresenta indicadores alardeados pela mídia e que denunciam o descaso por parte dos gestores com este direito social. A coluna de Frei Beto, no Jornal Hoje em Dia (2018), divulga a síntese de como se encontra a situação da educação nacional.

> O IBGE divulgou [...] dados do PNAD que retratam a situação educacional do Brasil em 2016. O analfabetismo perdura em 7,2% da população com mais de 15 anos de idade. São 11,8 milhões de analfabetos, equivalente à população de Cuba, que erradicou o analfabetismo em 1961. [...] Entre os jovens de 14 a 29 anos, 33,4% estavam empregados mas não matriculados em uma escola, em 2016. Estudavam e não trabalhavam 32,7%. Estudavam e trabalhavam 13,3%. E o mais grave: a turma do nem nem, que nem estudava nem trabalhava alcançava o índice de 20,5%, ou seja, 24,8 milhões de jovens daquela faixa etária. De cada 100 alunos que concluíram o ensino médio, apenas 7 aprenderam o suficiente em matemática, e 28 o conteúdo básico de língua portuguesa. [...] Apenas 53% dos adolescentes de 15 anos chegam ao ensino médio, com 34% deles ainda no ensino fundamental. [...] Apenas 3,1 milhões de crianças de 0 a 3 anos frequentam creches, o que equivale a 30,4% da população nessa faixa etária.

Embora pairem deficiências no sistema de educação nacional, sem sombra de dúvida, a educação torna-se a garantia da posse ao direito básico da formação cidadã a partir das orientações da Constituição Federal de 1988, a qual assegura o acesso obrigatório e gratuito, como direito público subjetivo. A seguridade constitucional ao direito da educação requer o direito subjetivo público efetivo e que pode ser condicionado pela responsabilização judicial. Gera a garantia de acesso ao ensino obrigatório, em todas as etapas da educação básica, tanto quanto dos objetivos e princípios do ensino com garantia “de padrão de qualidade” (BRASIL, Art. 206 e 208). De acordo com Cury (2009, p. 33), foi com este documento legal que a educação tornou-se “[...] efetivamente regulamentada com instrumental jurídico necessário para dar ação concreta ao que foi estabelecido [...]” a partir de quando “[...] o Poder Judiciário passou a ter funções mais significativas na efetivação desse direito”, ou seja, dos processos de “judicialização da educação”.

Mesmo que a Constituinte de 1988 oriente para o padrão de qualidade do ensino, limita-se por subtrair a definição do que seja qualitativamente adequado aos espaços/tempo da

educação no Brasil. Seguindo a universalização do acesso, segue-se o intento com a qualidade da educação. Ao contemplar a diversidade de influências das camadas populares que, por concretizarem a obrigatoriedade com a matrícula, tenham garantido a permanência através de processos de educação pautados pela qualidade, não restrita somente aos padrões dos indicadores de monitoramento. Enquanto o Artigo 206, item VII, menciona o resguardo com o padrão de qualidade, o Artigo 208, § 2º da Constituição Federal de 1988 indica a responsabilização da autoridade competente pela negligência com a obrigatoriedade do ensino. Diante disso, Cury (2009, p. 35) sugere a evidência do "interessado acionar o Poder Judiciário visando a sua responsabilização", desde que a respectiva instância do Poder Público não cumpra com sua obrigação. A correlação entre a educação e o judiciário toma para si a resolução das mais diversas situações do direito subjetivo público da educação, desde a universalização do acesso e permanência dos estudantes até a qualidade da educação.

Não menos recorrente de judicialização, estão as Ações Direta de Inconstitucionalidade/ADI, cuja finalidade do processo centra-se em julgar inconstitucional as leis de provimento democrático – por eleição - do diretor escolar das redes municipais ou estaduais de ensino.

Esta ação toma como principal base legal o Art. 37, inciso II, da Constituição Federal de 1988, o qual orienta para que o provimento do cargo para as funções públicas decorre de "aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos [...] ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração".

Em estudo dedicado ao provimento da gestão escolar das redes públicas municipais do Rio Grande do Sul, Silveira (2014) relata que dos 158 municípios pesquisados, 35% sofreram processo de judicialização das leis municipais tidas para a orientação do provimento democrático do diretor escolar, entre as décadas de 1990 e 2014. Segundo a autora, os processos foram movidos "principalmente por prefeitos e procuradores geral da justiça" tratando de julgar a inconstitucionalidade das leis municipais.

No entanto, o Documento Substitutivo[12] ao Projeto de Lei Nº 7420/2006 estabelece determinações para garantir a qualidade educacional responsabilizando os gestores pela implementação de políticas educacionais. A finalidade do documento é fazer cumprir a estratégia 11, da Meta 20, do Plano Nacional de Educação/PNE, o qual determina à União

[12] A Lei de Responsabilidade Educacional reúne 20 propostas (o projeto inicial 7420/06 de autoria da ex-deputada Professora Raquel Teixeira e outras 19 propostas que tramitam apensadas). A aprovação da LRE é uma exigência do PNE-Lei 13.005/14 e deveria ter sido aprovada em um ano após a aprovação do PNE.

aprovar Lei de Responsabilidade Educacional assegurando a qualidade da educação básica "em cada sistema e rede de ensino". No Art. 1º o Documento define a responsabilidade educacional como "dever dos gestores públicos dos entes federados em assegurar as condições necessárias para garantia, sem retrocessos," a evolução da qualidade na educação básica. Encaminha no Art. 7º § 2º a orientação de que a gestão democrática seja um dos condicionante de aferição dos indicadores da qualidade na educação. Assim prevê o texto:

> Para efeitos do disposto no § 4º deste artigo, os indicadores referidos no § 1º serão considerados no contexto dos demais indicadores de qualidade das condições [...] de gestão democrática [...].

Embora, o documento subtraia a orientação do que venha ser a gestão democrática, voltada para a qualificação da educação básica, delimita no Art. 1º § 1º, que os indicadores devam ser medidos para efetivar a comparação dos resultados ao final de cada gestão com "a gestão imediatamente anterior". Considerando que o Documento Substitutivo paute suas prescrições para o cumprimento da Meta 20 do PNE, o perfil da gestão democrática nele evidenciada, volta-se ao caráter produtivista, em que a qualidade seja aquela dos indicadores destinados ao monitoramento.

Por outro lado a prescrição do que e como deva ser a gestão democrática, nos sistemas e redes de ensino, descritos nos Planos Municipais de Educação-PME ou do próprio Plano Estadual de Educação-PEE do RS expressam distintas posições. Segundo Lauer (2017, p. 04), as concepções de gestão democrática indicadas nos PME do RS apresentam concepções identificadas pelos seguintes aspectos:

> *a)* ora inclinando-se a meritocracia ao contemplar a técnica, o gerencialismo, a lógica empresarial e aproximando-se daquilo que propõe o Plano Nacional de Educação (ampla maioria dos municípios); *b)* ora inclinando-se quanto a forma de gestão participativa, representativa, politizada, contrária ao viés mercadológico e seguindo indicações do Plano Estadual de Educação (número menor de municípios). [...] *c)* denominados a partir da pesquisa por *conteúdos diferentes*, assentados em aspectos de participação política/popular, democratização e qualidade da gestão, controle social e financeiro.

Diante do que determina o caput do Art. 7º de que o retrocesso da qualidade da educação implica na carência dos requisitos dos padrões de qualidade, onde a gestão democrática integra um dos indicadores, e de acordo com as indicações daquilo que tenha sido tomado como gestão democrática pelos PME denota-se a ausência da compreensão do que seja o conceito de gestão democrático imbuído da qualidade da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por um lado os processos de judicialização das leis municipais alijam o provimento democrático da gestão escolar. Por outro lado, as distintas visões traçadas quanto a compreensão da gestão escolar nos PME, associadas ao perfil de privatização da educação corroboram para a consolidação da gestão escolar de responsabilização da qualidade pelos resultados dos indicadores, bem como de responsabilização dos professores e da culpabilização dos alunos e dos seus contextos. A discussão quanto a responsabilização pela qualidade da educação perpetua-se por mais de uma década no Brasil e que se o gestor justificar o motivo pelo qual não tenha alcançado as metas dos indicadores, no caso a prescrição do caráter de gestão democrático existente no PME ou no PEE, permanecerá impune e imune à responsabilização. Portanto, será uma nova prescrição legal que assegurará a qualidade da educação diante do quadro acima descrito?

REFERÈNCIAS

BRASIL. **Lei de Responsabilidade Educacional-PL 7424/2017.** Câmara dos Deputados.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos.

CHRISTO, Carlos A. L. (Frei Beto). Atrasos na educação brasileira. **Jornal Hoje em Dia**, jan./2018.

CURY, Carlos R. J.; FERREIRA, Luiz A. M. A judicialização da educação. **Revista CEJ**, Brasília, Ano XII, n. 45. abr./jun. 2009.

LAUER, Munir J. SILVEIRA, Carmem L. A. As concepções de gestão democrática diante dos planos municipais de educação do RS. SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE MAPA, UNOESC, Joaçaba, 2017. **Anais...**

SILVEIRA, Carmem L. A. **Problematizando as diferentes formas de provimento da gestão escolar nos municípios sul-rio-grandenses.** Passo Fundo 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2014.

ACESSO, PERMANÊNCIA E VULNERABILIDADE ESCOLAR: ANÁLISE DOS ESTUDANTES VINCULADOS AO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA

Ana Lorena Bruel
UFPR
analorena.bruel@gmail.com

Gabriela Schneider
UFPR
gabs0905@gmail.com

Resumo: Este trabalho discute o acesso, permanência e vulnerabilidade social dos estudantes vinculados ao Programa Bolsa Família no ano de 2017 em dois estados brasileiros: Paraná e Maranhão. Utilizando-se dos bancos de dados do Sistema Presença referentes a coleta das informações sobre a frequência desses estudantes, procura problematizar a trajetória desses estudantes. As primeiras análises indicam um percentual significativo de estudantes com trajetórias inconstantes ao longo do ano, bem como um percentual maior deles no estado do MA e nas faixas etárias, acima de 18 anos, seguido pelos estudantes de 15 a 17 anos. Além disso, percebe-se ausência de oferta educacional nos dois estados, o que indica a falta da ação do poder público.

Palavras-chave: Programa Bolsa Família. Acesso. Permanência. Vulnerabilidade social.

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende analisar as situações de maior vulnerabilidade, em relação ao sistema de ensino, entre os beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF) em 2017 em dois estados brasileiros, Paraná e Maranhão. Considerou-se maior vulnerabilidade, neste caso, as situações nas quais os beneficiários do PBF, mesmo em idade de escolarização obrigatória, não possuem registro de matrícula e frequência em escola durante parte do ano letivo, indicando uma possível situação de abandono escolar.

Considera-se que a participação no PBF se constitui como um critério inegável da condição de pobreza vivenciada pela população. Ainda que a renda não seja a única dimensão da pobreza, é um fator de extrema relevância para compreender as condições desse grupo da população. (FAHEL et. al, 2012;)

Assim, a seleção da população que é atendida pelo Programa e se encontra fora do sistema escolar mesmo com a exigência da frequência à escola como condicionalidade para a sua manutenção no programa mostrou-se necessária no intuito de conhecer as condições em que se encontram os mais vulneráveis. No que tange à realização do direito à educação, considera-se a matrícula e a frequência como dois elementos básicos, mas é importante ressaltar que não são suficientes.

Outro aspecto relevante para este debate é a constatação de invisibilidade sofrida pela população mais pobre. Os sistemas de ensino muitas vezes não conseguem organizar políticas que atendam às especificidades dessa população pois pouco conhecem da situação dessas famílias, suas demandas e necessidades. Muitas pesquisas identificam que estes estudantes são invisíveis para os sistemas de ensino, o que pode concorrer para o acirramento das dificuldades vivenciadas, para o abandono e a evasão escolar.

Importa ressaltar aqui que o abandono e a evasão são considerados como faces do fracasso escolar, ou seja, como a incapacidade do sistema de ensino para garantir a permanência dos estudantes na escola. Considera-se fundamental a superação da perspectiva que imputa aos indivíduos, vítimas do fracasso escolar, a responsabilidade ou culpa pela situação de abandono ou evasão. Assim, o fracasso escolar precisa ser compreendido e combatido como um problema social e como uma questão de política pública. (BORJA; MARTINS, 2014)

METODOLOGIA

A presente pesquisa utiliza como fonte para a análise da vulnerabilidade dos estudantes o banco de dados que do Sistema Presença, mais especificamente aquele que congrega os registros de frequência dos estudantes vinculados ao PBF. Tal banco de dados é disponibilizado pelo Ministério de Desenvolvimento Social (MDS), porém a responsabilidade pela coleta das informações é do Ministério da Educação, em parceira com estados e municípios.

O banco de dados, denominado CONDEDU, é organizado por bimestres, sendo que para cada ano, tem-se 5 bancos, referentes a coleta da frequência dos meses de fevereiro e março, abril e maio, junho e julho, agosto e setembro, outubro e novembro. Em cada banco encontram-se informações que identificam o aluno (Número de identificação social – NIS), data de

nascimento, série, situação do aluno, código da escola do aluno, frequência[13], motivo e submotivo da baixa frequência.

Como o objetivo é fazer uma análise dos estudantes ao longo de um ano, 2017 especificamente, foi necessário o cotejamento dos 5 bancos de dados, o que resultou em um banco de dados com informações de todos os meses de coleta. Com o banco cotejado gerou-se uma frequência dos estudantes por estado, a qual foi comparada com o número de matrículas em cada estado, sendo selecionadas duas unidades da federação: os estados do Paraná e Maranhão. A seleção desses dois estados levou em consideração um alto e um baixo percentual de beneficiários, sendo que Maranhão é o estado que possui maior percentual de estudantes vinculados ao Programa e o Paraná[14] é o segundo estado com menor percentual, ficando atrás apenas de Santa Catarina

RESULTADOS E DISCUSSÕES

PBF, por meio da condicionalidade, tem produzido efeitos positivos no que diz respeito a permanência dos estudantes na escola. Contudo, outros estudos têm sinalizado que apesar do avanço é preciso analisar os diversos estudantes que não possuem informações sobre a escola, afinal, entende-se que são justamente estes que provavelmente se encontram em situação de maior vulnerabilidade e é para esses que o sistema de ensino precisa dispensar uma maior atenção.

Em 2017, foram observados 918.730 beneficiários sem registro na escola, considerando todos os meses, o que representa 5,5% do total de beneficiários do país. Contudo, devido à ausência de outras informações, não é possível saber se há concentração de pessoas nessa situação em estados ou regiões do país. Suspeita-se que a distribuição não seja aleatória e que esteja concentrada nas regiões de maior vulnerabilidade e pobreza. É possível que parte dos beneficiários do PBF que não concluíram a educação básica e não possuem registro de matrícula ou frequência em escola no Sistema Presença não esteja em situação de abandono e tampouco

[13] O registro da frequência é feito para verificar se o estudante cumpre a condicionalidade estabelecida pelo programa sendo esse vinculado ao recebimento do benefício, estudantes entre 6 a 15 anos devem ter frequência mensal igual ou superior a 85% nas aulas e os estudantes de 16 e 17 anos precisam ter 75% de frequência em cada mês.

[14] Optou-se por analisar o estado do PR porque este já vem sendo objeto de investigação das pesquisadoras em trabalhos anteriores, o que permite um melhor aprofundamento das análises.

de evasão. É possível que existam erros no preenchimento dos dados que alimentam o sistema[15]. Assim, afirmar que todas as informações faltantes decorrem de abandono e evasão poderia levar à superestimativa desse índice, o que não corresponderia à realidade.

Assim, para efeitos da análise ora apresentada, foram selecionados os beneficiários com algum registro ao longo do ano em escolas que pertencem a um dos dois estados selecionados. O número de beneficiários nos dois estados é bastante distinto, sendo que no Paraná, ao longo do ano, eles somam 451.245 estudantes, representando 29,3% do total de alunos do estado, enquanto no Maranhão os estudantes vinculados representam 78% (1.199.484) do total de matriculas[16] do estado.

O número de matrículas, contudo varia ao longo de cada mês de coleta, sendo que há um número maior de beneficiários nos meses de fevereiro e março em relação a outubro e novembro, 1.555.093 e 1.488.016 respectivamente. O número de estudantes sem informação do código da escola também vai decrescendo ao longo dos meses, atingindo seu ápice em maio, com 8,73% dos estudantes sem código da escola e chegando a 3,56% na última coleta, o que pode indicar que muitos estudantes que não possuíam código acabam sendo desligados do programa. Os motivos que fazem com que esses estudantes não possuam código da escola são diversos e precisam ser melhor investigados, dentre eles, pode-se citar a falta de atualização cadastral, o término da escolarização por parte de alguns estudantes, a mudança de escola, bem como a ausência de oferta escolar no município do estudante, etc.

É interessante notar, contudo, que a distribuição dos estudantes com e sem vínculo não é aleatória, pois a mesma é superior no estado do Maranhão, chegando em alguns meses a atingir 10,1% dos estudantes vinculados ao PBF, no Paraná esse valor não passa de 5,1%, como é possível perceber na Tabela 1.

---

[15] A única forma de relacionar o beneficiário ao estado de origem é pela indicação do código da escola onde está matriculado. Assim, se não há informação sobre a escola, não é possível identificar o município ou estado onde reside. Desta forma, as pessoas que residem nesses estados e não tiveram qualquer registro em escola ao longo do ano de 2017 não puderam ser selecionadas para este estudo.

[16] Informações sobre matrícula foram retiradas do Laboratório de dados educacionais e referem-se ao Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Tabela 1 – Número e percentual de estudantes vinculados ao PBF com e sem código da escola por período de coleta, Paraná e Maranhão, 2017

			PR	% PR	MA	% MA
Fev_Março		Sem cód escola	18.035	4,5	88.126	7,6
		Com cód escola	384.879	95,5	1.064.053	92,4
Abril_Maio		Sem cód escola	19.395	4,9	113.631	10,1
		Com cód escola	374.372	95,1	1.017.011	89,9
Junho_Julho		Sem cód escola	20.185	5,1	113.024	9,8
		Com cód escola	373.196	94,9	1.035.261	90,2
Agosto_Set		Sem cód escola	11.765	3,1	56.753	5,0
		Com cód escola	364.081	96,9	1.074.659	95,0
Out_Nov		Sem cód escola	9.325	2,6	43.583	3,9
		Com cód escola	355.014	97,4	1.080.094	96,1

Fonte: Sistema presença, 2017. Dados trabalhados pelas autoras.

Em uma análise mais geral do banco de dados, percebe-se que 70,6% dos estudantes tem informações ao longo dos 5 períodos de coletas, contra 2,5% que aparecem em apenas um mês, 3,8% em dois bimestres, 4,5% em 3 e 5,2% em 4 períodos de coleta. Ao cotejar o número de estudantes por período de coleta que possuem código de escola e aqueles que não possuem, é possível perceber que 13,53% tem, em um ou mais bancos, ausência de informação sobre o código da escola.

Destes estudantes, 4,12% tem ausência de informações em 1 período de coleta, 4,08% em 2 períodos de coleta, 3,72% em 3 períodos de coleta e 1,62% em 4 períodos de coleta, o que indica que muitos estudantes, ainda que estejam vinculados ao PBF, não são encontrados em vários períodos ao longo do ano. Ainda que tais descrições não inviabilizem e tampouco diminuam a importância do programa, é necessário atentar para a realidade desses estudantes.

Verificou-se que há concentração de estudantes sem informação entre a população com faixa etária entre 18 anos com 24,56% dos estudantes sem código de escola, seguido pelos estudantes com 16 e 17 anos que somam 17,03%, os estudantes de 11 a 14 anos sem código de escola representam 10,07% do total dessa faixa etária os de 6 a 10 anos 12,77%.

Em uma primeira análise da situação dos estudantes, percebe-se um número expressivo que não possuem código da escola por falta/inexistência de atendimento educacional, demonstrando a insuficiência da ação do Estado frente a redução das desigualdades. Afinal, concorda-se com Yannoulas, para quem "a construção dos processos de inclusão apenas será possível considerando a multidimensionalidade do processo de exclusão" (YANNOULAS, 2013, p. 53). Outras análises precisam ser feitas buscando conhecer melhor o perfil dos

estudantes vinculados ao PBF que, em geral, são inviabilizados por sua condição de pobreza e que muitas vezes acarreta em um percurso escolar descontinuado.

CONCLUSÕES

A ausência das informações no banco de dados sobre o estudante pode ter diversas causas, contudo, elas dificultam e prejudicam as análises, haja vista a não identificação do sujeito. Além disso, é importante ressaltar que os dados disponibilizados pelo MDS são produzidos com objetivos puramente administrativos e não acadêmicos, o que também dificulta o tratamento das informações para fins de pesquisa. É necessário um longo processo de organização das informações e transformação em bancos de dados que possam ser analisados[17].

As primeiras análises, todavia, sinalizam a necessidade de ampliar as discussões sobre os estudantes vinculados ao PBF, procurando analisar sua trajetória escolar, verificando melhor as informações sobre a escolaridade, dependência administrativa da escola, bem como buscando sinalizar melhorias ao sistema de coleta de informações, haja vista que esses sujeitos, que se encontram em situação de pobreza, não podem ser esquecidos e marginalizados das políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

BORJA, Izabel Maria França de Souza; MARTINS, Alcina Manuela de Oliveira; **Revista Liberato,** Novo Hamburgo, v. 15, n. 23, p. 01-104, jan./jun. 2014.

FAHEL, Murilo et. al. O impacto do Bolsa Família na inclusão educacional: análise da matrícula escolar. **SER Social**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 98-126, jan./jun. 2012

SISTEMA PRESENÇA 2017. **CONDEDU 2017**. MDS/MEC. Disponível em: http://presenca.mec.gov.br. Acesso em: 10 jan. 2018.

YANNOULAS, Silvia Cristina. Literatura recente sobre uma antiga problemática. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Coord.). **Política educacional e pobreza**: múltiplas abordagens para uma relação multideterminada / Silvia Cristina — Brasília: Liber Livro, 2013, p. 25-66.

[17] As informações disponíveis por beneficiário / estudante não podem ser cotejadas com informações do Censo Escolar no nível dos indivíduos. Para estabelecer relações com informações produzidas pelo INEP, é preciso agregar os dados no nível das instituições de ensino. Essa dificuldade explica porque os estudos existentes raramente conseguem apresentar análises mais robustas a respeito dos beneficiários que não possuem registro em instituições de ensino.

ANÁLISE DOS INDICADORES ENCONTRADOS REFERENTES AS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS DO GRUPO DE TRABALHO 11 DA ANPED

Thales Fellipe Guill
thalesguill@yahoo.com.br
UNOESC

Talita Zanferari
UNOESC
talita.zanferari@unoesc.edu.br

Resumo: Este trabalho é resultado parcial de pesquisa realizada no mestrado acadêmico em educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina, o qual possui o objetivo analisar em que medida os trabalhos apresentados no GT-11 (2010-2015) da ANPEd contribuem para o avanço do conhecimento sobre as políticas de educação superior. O estudo teve como norte a metodologia histórico-crítica, o que permitiu fazer tensionamento sobre o tema e problema investigados. A pesquisa se deu de forma documental e bibliográfica. A importância desse trabalho se revela ao observamos o grande número de trabalhos apresentados durante as reuniões do GT e o fato desses documentos nunca terem passado por nenhuma mata-análise para averiguar suas abordagens e possíveis contribuições para com a pesquisa em Educação Superior.

Palavras-chave: ANPEd. Produção científica. Políticas de Educação Superior.

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata-se de um recorte da pesquisa realizada na área da educação superior desenvolvida na Linha de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Cidadania do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina. Tivemos por objetivo analisar em que medida os trabalhos apresentados no GT-11 (2010-2015) da ANPEd contribuem para o avanço do conhecimento sobre as políticas de educação superior.

Essa pesquisa demonstra sua importância e justifica seu desenvolvimento quando observamos que o GT-11 trata-se de um dos primeiros grupos de pesquisa, criado em 1981 quando a ANPEd em sua reunião nacional lança a proposta para a formulação dos mesmos. Desde então vários trabalhos foram publicados nas reuniões que se sucederam, porém até o

presente momento nenhuma análise desses trabalhos havia sido realizada. Desta forma buscamos analisar os documentos apresentados dentro do recorte temporal proposto (2010-2015) afim de identificar pontos que possam denotar como essas produções cientificas são realizadas, por quais profissionais, e quais eixos temáticos costumam chamar mais atenção dos pesquisadores dentro da Educação Superior.

METODOLOGIA

Visto que a pesquisa em questão consiste em uma análise dos documentos acadêmicos publicados na ANPEd de 2010 a 2015, ela acaba por se caracterizar por um viés epistemológico referente a uma abordagem metodológica histórico-critica, pois parte de uma análise histórica do objeto estudado. Sobre isso Corsetti (2010, p. 89) comenta que:

> A metodologia histórico-crítica busca compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Isso significa compreender a Educação no contexto da sociedade humana, como ela está organizada e como ela pode contribuir para a transformação da sociedade.

Afim de construir o referido trabalho, utilizamos os dados disponíveis no próprio site da ANPEd e no currículo Lattes dos pesquisadores autores e coautores, com os dados coletados alimentamos as tabelas que demonstram a movimentação dos trabalhos por eixos temáticos, bem como a formação dos pesquisadores que participaram do desenvolvimento das pesquisas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Iniciamos a pesquisa levantando dados diretamente pelo site da ANPEd, consultando as publicações disponíveis referente a cada reunião nacional. Após a análise desses documentos e sendo constatada a expressiva quantidade de publicações, criamos eixos temáticos originários dos próprios trabalhos, possibilitando assim um agrupamento de pesquisas que trazem abordagens semelhantes, norteadas por uma temática em comum na construção de seus debates. O resultado dessa seleção pode ser verificado na Tabela 1 que segue:

Foi verificar a formação *strictu sensus* do pesquisador afim de compreender quantos deles possuíam formação na área da educação, e quantos pertenciam a áreas diversas. Com isso conseguimos relacionar a formação do mesmo com a temática pesquisada, como demonstrado na tabela 2.

Tabela 1- Classificação por Eixo Temático

N.	Eixo Temático	2010 - 2015
1	Políticas de Educação Superior e Formação de Profissionais de Educação Superior	21
2	Currículo e Processos Educacionais	17
3	Avaliação e Regulação da Educação Superior	15
4	Educação Superior e Internacionalização	4
5	Educação Superior e Produção do Conhecimento	9
6	Financiamento da Educação Superior	11
7	Políticas e Democratização da Educação Superior	21

Fonte: autoria própria, a partir de dados do site da ANPED.

Tabela 2 - Área de formação Stricto sensu dos autores

Áreas predominantes na formação	N. De Autores	% Correspondente
Educação	105	87%
Sociologia	1	1%
Historia	1	1%
Economia	1	1%
Serviço Social	1	1%
Psicologia	6	5%
Comunicação	1	1%
Direito	1	1%
Administração	1	1%
Não encontrados	3	2%
Total	121	100%

Fonte: o autor.

Como fica evidenciado através da tabela demonstrativa, a grande maioria dos autores que publicaram no evento entre os anos de 2010 e 2015 são formados em pelo menos um curso pós-graduação *stricto sensu* diretamente ligado a área da Educação.

Não obstante, os demais pesquisadores apesar de estarem fora de suas áreas de conforto, publicaram trabalhos alinhados tanto com a temática GT Educação Superior, quanto com sua formação, demonstrando que não se faz mister possuir uma formação diretamente ligada a área da Educação para poder desenvolver trabalhos e pesquisas relevantes para a área.

Essa presença de pesquisadores oriundos de áreas diversas, se bem empregada, pode resultar em trabalhos que culminam em uma integração de grande valor para área da educação. Sobre a pesquisa na área da educação Santos Filho (1982, p. 98) afirma que "Considerando que a educação é um campo interdisciplinar de investigação, a melhor política de pesquisa seria aquela que favorecesse e incentivasse o trabalho multi e interdisciplinar.".

É destacado, portanto que a Educação não existe sozinha, ela depende da interação de outras disciplinas, de outras áreas de conhecimento para existir como campo de pesquisa, pois a economia, historias, ciências sociais, psicologia etc. estão todas ligadas a base da Educação e essa faz uso das demais áreas para criar seu arcabouço teórico argumentativo.

As demais áreas de conhecimento que contribuem com o campo da Educação vêm fornecendo dados em larga escala desde o entendimento da Educação Superior como campo específico da pesquisa. Em seu artigo Santos Filho (1994) comenta que os trabalhos de maior relevância e articulação são os realizados por especialistas de outras áreas que acabam tomando a educação como seu objeto de estudo e relacionando-a a sua área específica.

CONCLUSÃO

Os estudos apresentados pelos pesquisadores de áreas associadas com a educação demonstram sua capacidade de relacionar a temática do evento e do grupo de trabalho com sua área, alinhando a experiência de cada pesquisador com o contexto que lhe é requisitado em cada evento. Com relação a inter-relação das demais áreas com a pesquisa em educação Gamboa (1997, p. 15) comenta que:

> A experiência do indivíduo, por mais que seja significativa num determinado contexto precisa ser compreendida no horizonte da inter-relação entre educação e sociedade. Nesse sentido, o grau de plausibilidade de uma teoria manifesta-se na possibilidade de articular a dimensão "micro" da experiência e da percepção individual e a dimensão "macro" do horizonte de interpretação das transformações sociais, mediada por uma concepção de educação e de ensino.

No momento que o pesquisador de uma determinada área externa põe seu trabalho, seu tempo, seu intelecto em prol de uma pesquisa que venha argumentar sobre Educação e seus fins, é importante que esse o faça observando tanto os problemas e questões macro quanto micro, afim de não transformar sua pesquisa em mais uma obra alienada que vem apoiar o método de exploração do conhecimento e a avaliação excludente por exemplo.

Portanto deve-se antes de tudo entender da educação, da sua estrutura, seus objetivos para com a sociedade bem como com o sistema econômico vigente, afim de construir uma teoria sólida e alinhada aos princípios de uma educação emancipadora. Caso o pesquisador não se preocupe com esses detalhes, corre o risco segundo Gamboa (1997, p. 14) de ficar "preso aos casuísmos e às explicações ad hoc, sem a possibilidade de ultrapassar as fronteiras do senso comum, e limitando suas pretensões heurísticas."

O que encontramos nesse sentido, ao analisar os trabalhos apresentados e seus autores, foram justamente pesquisas alinhadas tanto com os interesses dos próprios pesquisadores expostos em seus currículos, quanto aos grupos de pesquisas que fazem parte, desenvolvendo desta forma conteúdos pertinentes a área da educação superior, mesmo que abordando a questão com olhares específicos de áreas distintas.

REFERÊNCIAS

GAMBOA, S. S. (Org.). **Pesquisa educacional:** quantidade-qualidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS FILHO, J. C. **O ensino superior como uma área de estudos e pesquisas:** a experiência internacional – O caso da Unicamp. Pro-Posições (Unicamp. Impresso), v. 5, p. 5-15, 1994. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644310>. Acesso em: 20 set. 2017.

CORSETTI, B. A metodologia histórico-crítica e a reflexão sobre a questão do rendimento escolar no Brasil. In: MARTINS, Â. M.; WERLE, F. O. C. **Políticas educacionais:** elementos para reflexão. Porto Alegre: Redes, 2010. p. 142.

AS CONFERÊNCIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CONCÓRDIA NA GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO

Liane Vizzotto
IFC
liane.vizzotto@ifc.edu.br

Sílvia Fernanda Souza Dalla Costa
IFC
silvia.costa@ifc.edu.br

Solange Aparecida Zotti
IFC
solange.zotti@ifc.edu.br

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar os principais elementos presentes nas Conferências Municipais de Educação da rede municipal de ensino de Concórdia, apontando em que medida contribuem para efetivar a gestão democrática do ensino público. Documentos e literatura da área se constituem nas principais fontes de pesquisa. O objeto de estudo são quatro Conferências Municipais de Educação, que ocorreram entre os anos de 2003 e 2011, sendo que em cada uma reflete-se sobre seus objetivos, temáticas, principais resultados e participantes. Conclui-se que as Conferências são instrumentos favoráveis à construção de uma proposta de educação democrática, pois os princípios que as constituem são coerentes com uma educação que visa a emancipação.

INTRODUÇÃO

No Brasil a gestão democrática do ensino público figura como norma jurídica desde a Constituição Federal de 1988. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996, os sistemas de ensino devem definir suas normas à gestão democrática de acordo com as peculiaridades, de modo a garantir a "participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes" (BRASIL, 1996).

Em muitos sistemas de ensino, o princípio da gestão democrática aparece de forma explícita. Em Concórdia (SC), a Lei n. 159/1999 que cria e organiza o Sistema Municipal de Ensino concebe a gestão democrática como uma "ação coletiva e prática político-filosófica"

(CONCÓRDIA, 1999, p.8), que norteará as ações de planejamento, formulação, implantação e avaliação das políticas educacionais dos municípios.

Para tanto, a mesma legislação prevê instrumentos que visam assegurar a gestão democrática, a saber; (1) a descentralização do processo educacional; (2) a adoção de mecanismos que garantam segurança e confiabilidade nos procedimentos e registros dos atos relativos à vida escolar; (3) a constituição de Conselhos Escolares; (4) a eleição direta para diretores de escolas e (5) a realização de Conferências de Educação.

Este trabalho tomará para análise o quinto instrumento, as quatro conferências municipais de educação promovidas pela rede municipal de ensino de Concórdia, nos anos de 2003, 2004, 2006 e 2011.

Frente o exposto, é que surge o presente trabalho, que tem como objetivo analisar os principais elementos presentes nas Conferências Municipais de Educação da rede municipal de ensino de Concórdia, apontando em que medida contribuem para efetivar a gestão democrática do ensino público. Portanto, as Conferências de Educação, a partir da temática da gestão democrática, se constitui o objeto que envolve as reflexões a seguir.

METODOLOGIA

A pesquisa tem caráter qualitativo, com levantamento bibliográfico e documental, visto que o conteúdo das Conferências está registrado em documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação e em relatórios específicos. As Conferências que ora analisamos totalizam quatro: 2003, 2004, 2006 e 2011.

Em cada uma delas analisamos aspectos relativos à sua temática/objetivos, principais resultados e os membros participantes. Entendemos que esses aspectos sugerem elementos que vão ao encontro da definição de gestão democrática estabelecida pela Lei Municipal n. 159/1999.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A concepção de Conferência de Educação na rede municipal de ensino de Concórdia, diz respeito à “participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar na definição das diretrizes da Educação Pública” (CONCÓRDIA, 2010, p. 20). Como apontamos anteriormente, as conferências se tornam um dos instrumentos da gestão democrática do ensino

público para o município ora analisado, cujo conceito denota participação na definição dos rumos da educação municipal.

Contudo, conceber uma educação democrática requer mudanças de paradigmas que fundamentem a construção de uma proposta educacional e de uma gestão diferente do que hoje é vivenciada (BORDIGNON; GRACINDO 2001). Essas características visam à democratização da educação, à defesa do direito à escolarização para todos, à universalização do ensino e a uma maior participação da comunidade na gestão da escola.

Sabemos que falar em gestão democrática nesse momento histórico é, sem dúvida, entrar em conflito com formas da gestão gerencialista. Essa está pautada nos pressupostos da Nova Gestão Pública (NGP) e na visão mercadológica da educação, em cuja constituição, encontra-se a eficiência, a competição administrativa e a avaliação de desempenho (LUZ, 2013). A NGP é resultado de uma reestruturação decorrente do ideário neoliberal que ganhou força também no campo das políticas sociais.

Para que a gestão democrática se constitua como tal, é necessário, segundo Bordignon e Gracindo (2001) alguns princípios, valores e prioridades que presidem a ação, os quais sejam definidos pelo grupo a fim de desenhar o perfil da escola que se quer e garantir a finalidade da educação, ou seja, o resgate do sentido público da prática social da educação, a garantia de permanência e sucesso dos alunos e uma gestão que situe o homem enquanto ser social, como centro e prioridade. Nesse sentido, há que se considerar, dentre outros princípios, a coerência entre o discurso e a prática, o compromisso com a democracia, o eixo do poder situado nos conselhos e o planejamento coerente que defina as políticas educacionais do município e da escola.

Uma prática que valoriza a educação democrática "só existirá na medida em que forem desenvolvidas a autonomia e a participação de todos, num clima e numa estrutura organizacionais compatíveis com essa prática, visando à emancipação" (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, p. 169).

Os pressupostos levantados por Bordignon e Gracindo (2001) oferecem sustentação à gestão democrática do ensino público. A partir das Conferências de Educação realizadas no município de Concórdia, é possível identificar elementos que são fundantes para a gestão democrática. Passamos a conhecer o conteúdo das Conferências e os seus resultados.

Quadro 1 – Detalhamento das Conferências de Educação da rede municipal de Concórdia

Conferência de 2003	Conferência de 2004	Conferência de 2006	Conferência de 2011
Temática: Pensando a Educação Democrática *Objetivo*: definir a concepção teórico-metodológica da educação da Rede Municipal de Ensino de Concórdia	*Temática:* I Conferência de Educação do Campo: Construímos a vida no Campo (I CoMEC) *Objetivo:* Promover discussões entre os sujeitos das Escolas do Campo, através de reflexões acerca de suas vidas, na busca coletiva de condições qualitativas de permanência neste espaço	*Temática*: Implementação do ensino fundamental de nove anos. *Sub temas*: I - política pública: Ensino Fundamental; II - Organização dos tempos e espaços da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; III - pressupostos teóricos metodológicos para a construção dos conceitos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Objetivo*: Construir as diretrizes para o ensino de 9 anos da rede municipal de ensino de Concórdia	*Temática:* A avaliação (re)significando o cotidiano escolar. *Sub temas:* I -Avaliações Externas II - Concepções de avaliação III - Aspectos legais acerca da avaliação *Objetivo:* Discutir a avaliação, bem como os instrumentos que a compõe, na perspectiva de uma educação emancipadora que considera o aluno sujeito histórico do processo e o professor como mediador desta práxis.
A Conferência definiu o embasamento teórico–metodológico pautado no Materialismo Histórico Dialético e construiu 12 teses que definiram as diretrizes da Política Educacional Municipal a partir de então.	A Conferência possibilitou a construção das diretrizes para nortear a educação das escolas do campo. As diretrizes são frutos da "Carta das crianças" e das "Convicções Político-pedagógicas fundantes" dos docentes das escolas do campo.	A Conferência definiu as diretrizes para a implementação do ensino de 9 anos, cuja regulamentação foi posteriormente normatizada pelo Conselho Municipal de Educação (CME)	A Conferência reorganizou os procedimentos avaliativos da rede municipal. A normatização da avaliação foi feita pelo Conselho Municipal de Educação (CME) conforme resolução específica.
Participantes: pais, alunos, professores e demais interessados em debater as questões relativas à avaliação na Rede Pública Municipal de Ensino de Concórdia.	*Participantes:* pais, alunos e professores das escolas do campo da rede municipal de ensino de Concórdia	*Participantes:* pais, alunos, professores e demais interessados em debater as questões relativas à avaliação na Rede Pública Municipal de Ensino de Concórdia.	*Participantes:* pais, alunos, professores e demais interessados em debater as questões relativas à avaliação na Rede Pública Municipal de Ensino de Concórdia.

Fonte: Documentos das Conferências, conforme referências.

Observamos que as Conferências de educação abordaram temas significativos para a construção das políticas educacionais do município e resultaram em ações concretas tanto do ponto de vista da concepção educativa, quanto de possibilidades de práticas. Também houve a construção coletiva das diretrizes. Isso possibilitou que todos conhecessem e acompanhassem o desenvolvimento das políticas educacionais e, no espaço escolar, facilitasse pensar o Projeto Político Pedagógico a partir de um debate mais amplo e significativo, havendo a coerência entre

o discurso e a prática. Desse modo, as Conferências se constituem espaços para além da participação. Foram instituídas como momentos de deliberação coletiva e garantiram a sistematização de políticas educacionais locais, normatizadas por meio dos órgãos legalmente constituídos, a exemplo do CME.

A realização de Conferências assegura a construção de orientações e valores que antecedem a ação, e podem conciliar a proposta construída através das dimensões técnicas e políticas[18]. A primeira refere-se aos fundamentos da educação e, a segunda, capacita os envolvidos no processo educacional, acerca das questões da realidade social numa perspectiva dialética, fugindo de análises lineares das relações sociais.

CONCLUSÃO

Os elementos presentes nas Conferências ora analisadas, contribuíram para a efetivação de uma proposta de educação democrática no município de Concórdia. Seus conteúdos, definições e encaminhamentos promoveram avanços para a garantia do direito e da universalização da educação na perspectiva de uma educação emancipatória, visto que a participação e o debate são cruciais para essa perspectiva educacional. Por isso, as conferências são ações de caráter contínuo e permanente na construção da democracia nos sistemas de ensino. Quando há interrupção, surge a inércia e o silenciamento do debate, o que não contribui para o avanço das políticas educacionais na perspectiva democrática do ensino público.

REFERÊNCIAS

BORDIGNON, G; GRACINDO, R. V. Gestão da Educação: o município e a escola. In: PERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Orgs.). **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 147- 176.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 10 fev. 2018.

CONCÓRDIA. Secretaria Municipal de Educação/ Departamento pedagógico**. Proposta de ensino e aprendizagem das Escolas do Campo de Concórdia - SC.** Documento impresso, 2004.

[18]Dimensão técnica e política são termos de Bordignon e Gracindo (2001).

CONCÓRDIA, Secretaria Municipal de Educação. II Conferência Municipal de Educação. **Regimento interno**. Documento impresso, jul. 2006.
CONCÓRDIA, Secretaria Municipal de Educação. IV Conferência Municipal de Educação. **Regimento interno**. Documento impresso, jun. 2011.

CONCÓRDIA, Secretaria Municipal de Educação. **Educação pública municipal de Concórdia:** política, história e práticas pedagógicas. Concórdia - SC: Progressiva, 2010.

CONCÓRDIA. **Lei Complementar n. 159/199**. Documento impresso.

LUZ, L. X. Marco Legal do público e do privado na educação no contexto pós-reforma do Estado. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. **Gestão municipal da educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna**. Goiânia: Funape, 2013. p. 82-97.

AS DESIGUALDADES PERANTE O DIREITO À CRECHE E A VISIBILIDADE DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS ENQUANTO ATORES SOCIAIS

Patricia Sesiuk
UFPR
psesiuk@gmail.com

Angela Scalabrin Coutinho
UFPR
angelamscoutinho@gmail.com

Resumo: Apresenta o processo inicial de uma pesquisa que se propõe a discutir as desigualdades na oferta e no acesso à creche no município de Curitiba. Este objeto surgiu de inquietações frente às políticas públicas para a primeiríssima infância, embora exista uma legislação avançada que assegura o direito à educação, constitui o grupo com menor acesso. Nesse contexto, o estudo macroestrutural a partir de dados quantitativos relativos à oferta e acesso das crianças à creche, pretende visibilizar bebês e crianças bem pequenas enquanto sujeitos sociais e de direitos e problematizar em que medida a implementação das políticas de oferta de creche pautada no princípio da equidade e comprometida com o caráter público, gratuito, laico e de qualidade na educação infantil.

Palavras-chave: Bebês. Crianças. Bem pequenas. Direito à creche. Desigualdades.

INTRODUÇÃO

Os bebês e as crianças bem pequenas[19] foram reconhecidos enquanto sujeitos sociais e de direitos, principalmente pelas legislações que asseguram o acesso à escola pública. Neste reconhecimento, a Constituição de 1988 foi um marco, assim como para outros grupos marginalizados, por exemplo, o das mulheres, ambos invisibilizados no contexto político e social por estarem "atrelados ao privado e ao doméstico". (MAYALL, 2000, p. 246).

Posterior à constituição, o direito à Educação Infantil foi reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, definindo-a como a primeira etapa da educação básica e o

[19] Nomenclatura adotada por BARBOSA (2000; 2010), COUTINHO (2002; 2010), GUIMARÃES (2008), SCHMITT (2008), que compreende crianças de 0 a 3 anos.

atendimento de crianças até 3 anos passa a fazer parte do sistema educacional como complementar à ação da família. Atualmente a Resolução 05/2009 das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), elucida a garantia de oferta pública, gratuita e de qualidade, comprometida com a igualdade de oportunidades, sem distinção etária, de classe, de raça/cor e gênero. (BRASIL, 2009, p. 6).

Cabe destacar que paralelamente às leis que definem as crianças enquanto sujeitos de direitos, o reconhecimento delas enquanto atores sociais competentes, foi sendo construído a partir dos novos estudos sociais da infância, que se contrapõem à visão universalista que as define como sujeitos imaturos e incapazes. Pesquisas[20] vêm dando visibilidade ao potencial e as formas próprias de comunicação, expressão e participação dos bebês e crianças bem pequenas, evidenciando que estes se constituem como sujeitos e atores sociais na sua ação concreta e nas condições estruturais e simbólicas. (SARMENTO, 2005, p. 373).

Leis foram instituídas, mudanças ocorreram na concepção de criança, mas pouco mudou na condição de vida das crianças de 0 a 3 anos. De acordo com o indicador calculado pelo observatório do PNE, a partir dos dados da PNAD/IBGE 2015, a frequência à creche se restringe a 30,4% (23,5 em 2010) e das vagas ofertadas mais de 58% das crianças pertencem às famílias 25% mais ricas. A meta 1 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), nos chama a atenção ao universalizar a pré-escola e ampliar a oferta de creche, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de 0 a 3 anos. Nesse sentido, cabe questionar: as estratégias de reorganização do município para atender a demanda total de 4 a 5 anos interferiram na frequência em creche? Olhar para estes dados permitiu delinear pontos de observação frente ao acesso e oferta de vagas em creche no Município de Curitiba. Tendo por base o atendimento nacional, a taxa de frequência em creche neste município é considerada satisfatória, com atendimento de 36,7% das 173.846 crianças de 0 a 3 anos[21] (IBGE, 2010). Este índice de atendimento em creche no Município de Curitiba e o fato de bebês e crianças bem pequenas constituírem um grupo minoritário que frequentam educação, sugerem algumas questões: Como estão distribuídas estas vagas? Quantas destas vagas são públicas? Que desigualdades se revelam frente ao direito à educação infantil em creche? De que forma estas desigualdades acabam impactando a primeiríssima infância[22] e ocasionando a invisibilidade destes sujeitos?

---

[20] ROSEMBERG (1996; 1999; 2006; 2011); COUTINHO (2002; 2010);
[21] <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/1-educacao-infantil/dossie> Acesso em: 10 nov. 2017.
[22] Conforme Rosemberg, (2012), estamos incluindo os bebês e as crianças de até 3 anos de idade.

Nessa direção a pesquisa de mestrado intitulada As Desigualdades perante o Direito à Educação Infantil em Creche no Município de Curitiba: Reflexões Acerca das Crianças de 0 a 3 anos enquanto Atores Sociais permitirá desvelar as desigualdades frente ao acesso e oferta de creche pública, colocando em discussão a primeiríssima infância enquanto categoria estrutural atravessada por outras categorias como raça/cor, gênero, renda, região e idade, contribuindo com a visibilidade das crianças de 0 a 3 anos enquanto sujeitos sociais e de direitos.

METODOLOGIA

Partindo deste contexto, o reconhecimento de bebês e crianças bem pequenas acontece pelo estudo da primeiríssima infância enquanto categoria geracional, de modo a articular os elementos de homogeneidade, características comuns a todas as crianças, como o direito à educação e as políticas públicas, com os elementos de heterogeneidade, classe social, gênero, etnia, espaço geográfico de residência.

Neste sentido, como ponto de partida para as discussões sobre as desigualdades perante o direito à creche, serão analisados dados demográficos das crianças deste grupo etário residentes no município de Curitiba e de acesso e oferta de creche obtidos através de pesquisas aos bancos de dados do Censo de 2010[23] do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Censo Escolar 2017 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC), do Cadastro de Nascidos Vivos do Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde do Brasil (DATA-SUS) e do Sistema de Gestão Documental (GED) da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.

Como aporte teórico toma-se por base os estudos de Sarmento (2010) que discutem as crianças enquanto atores sociais e de direitos, os estudos de Rosemberg (1999) sobre as políticas e as desigualdades na infância e a infância enquanto categoria na estrutura social com os estudos de Qvortrup (1995).

A abordagem das dimensões quantitativas e qualitativas desta análise permitirá visibilizar a infância enquanto categoria estrutural, assim como evidenciar como as estruturas de acesso e de oferta de vagas em creche interpelam a vida das crianças, assim como,

[23] O Censo IBGE 2010 será utilizado, com as devidas projeções, como fonte para algumas análises que envolvem a população de 0 a 3 anos por regional, já que não existem dados atualizados pelos órgãos públicos do Município de Curitiba e a mesma fonte é utilizada no planejamento das políticas públicas.

problematizar em que medida a implementação das políticas de oferta de creche está pautada no princípio da equidade e comprometida com o caráter público, gratuito, laico e de qualidade da educação infantil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo James e Prout (2010), quase todos os processos políticos, educacionais, legais e administrativos têm efeitos profundos sobre as crianças, mas elas têm pouca ou nenhuma influência sobre eles. Isto exige que as condições de vida das crianças sejam estudadas, "considerando a especificidade da infância perante as esferas sociais da produção e da cidadania, pois é a geração mais afetada globalmente por fatores estruturais como desigualdade social, conflitos bélicos, carências das políticas sociais". (SARMENTO, 2010, p.22). Pesquisas como esta, que abrem tópicos até então negligenciados, colaboram com a retirada da infância de lugares estereotipados, como do espaço doméstico, respeitando-a como um grupo social.

A pesquisa está em processo inicial, mas já observamos indícios de que os bebês e crianças bem pequenas, apesar de serem considerados sujeitos de direitos pelas legislações, estão às margens das políticas de acesso à educação. O acesso e a oferta de vagas em creche acabam impactando a vida das crianças, fazendo com que sua infância seja "atravessada por contradições e desigualdades".

CONCLUSÃO

Considerar a primeiríssima infância como categoria estrutural permite resgatar bebês e crianças pequenas da invisibilidade, colocando-as em pauta nas discussões sobre o direito de participação na sociedade, ao mesmo tempo que permite identificar e questionar os processos de desigualdades a que estão expostas.

Acreditamos que um estudo macroestrutural é capaz de revelar e criar condições para discutir as desigualdades de acesso à creche no município de Curitiba, à medida que poderá contribuir com o planejamento de políticas públicas educacionais de ampliação de vagas em creche de forma mais equânime que considere as crianças e sua infância.

O compartilhamento desta pesquisa inicial permitirá a problematização das escolhas para sua continuidade e, ao mesmo tempo, corrobora a visibilidade de bebês e crianças bem pequenas enquanto sujeitos sociais e um projeto social maior de promoção dos direitos de

cidadania da infância, entendendo “o silenciamento sobre estes sujeitos em nossas reflexões acadêmicas e ações políticas, uma forma de discriminação”. (ROSEMBERG, 2014, p. 17).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. CEB 05/09, de 17 de dezembro de 2009. Aprova as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF, 2009.

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

_____. IBGE. **Síntese dos indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira. Estudos & Pesquisas: informação demográfica e socioeconômica, n.35. Rio de Janeiro, 2015.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23/12/1996, p. 27.833. Disponível em<http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/LEIS/l9394. htm>. Acesso em: 10 jan. 2018.

MAYAL, Berry. The sociology of childhood in relation to children’s rights. In: **The International Journal of Children’s Rights**, 8, 2000.

PROUT, Alan; JAMES, Allison. Introduction e A New Paradigma for the Sociology of Childhood? Provenance, promise and problems. 2. ed. In: JAMES, Allison; PROUT, Alan. Constructing and Reconstructing Childhood. **London and New York: Routledge**, 2010.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. In: **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 2, 2010, p. 631-644.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre Infância e Relações Raciais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: CEERT, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**. Campinas, São Paulo, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005, p. 361-378.

AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DA *POLICY CYCLE APPROACH*

Bruna de Souza Souza
UNIPAMPA
brunadessouza92@gmail.com

Laudirege Fernandes Lima
UFRGS
laudirege.lima@uneal.edu.br

Reumo: O estudo decorre de uma pesquisa *online* elaborada junto ao acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Visa mapear as dissertações e teses apresentadas nos anos de 2000 a 2017, nos Programas de Pós-Graduação Brasileiros que examinaram Políticas de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação e configuraram suas análises por meio da *Policy Cycle Approach*, idealizada por Ball e Bowe. Foram catalogados cento e setenta e quatro (174) documentos, nos quais dezenove (19) contemplavam a temática em questão e recaem as análises elaboradas. O estudo organiza os dados após análise do conteúdo dos documentos, buscando caracterizar as questões centrais que configuram as pesquisas, por meio de uma análise interpretativa.

Palavras-chave: Política Educacional. *Policy Cycle Approach*. Stephen Ball. Política de Formação. Valorização dos Profissionais da Educação.

INTRODUÇÃO

Mapeamento realizado em contexto de elaboração de dissertações e teses que utilizam da Abordagem do Ciclo de Políticas (*Policy Cycle Approach*) em seus percursos metodológicos de análise. Descreve e examina o modo como a Abordagem proposta pelos pesquisadores ingleses Ball e Bowe vêm sendo empregada na análise de Políticas de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação nos Programas de Pós-Graduação Brasileiros, de modo a apurar e evidenciar as conjunturas e encadeamentos articulados com tal abordagem.

A Abordagem do Ciclo de Políticas detém caráter analítico para o estudo das Políticas Públicas Educacionais, institui uma matriz de análise de contextos em um ciclo contínuo de políticas. Mainardes (2006, p. 50) afirma que esses contextos são inter-relacionados e não se

caracterizam por dimensão temporal, sequencial e nem por linearidade. Viabiliza um ponto de partida para análise de Políticas Educacionais, oferecendo uma estrutura conceitual, podendo ser adaptado à política a ser investigada e aos objetivos da pesquisa, sem necessariamente abordar os cinco contextos que a compõem.

O uso da abordagem pelos pesquisadores denota sua importância quando destaca a "natureza complexa e controversa da política educacional" (MAINARDES, 2006, p. 49) e sabe-se que no contexto brasileiro a Política de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação é contestável, sobretudo quando há a intersecção entre o público e o privado, notadamente perceptível no atual contexto brasileiro. Destarte, o estudo intenta intensificar a produção de conhecimento a respeito do uso da abordagem de Ball e Bowe para a análise de Políticas de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação. Fonte de dados para os pós-graduandos interessados nesta perspectiva analítica, ao passo que o mapeamento levantado corrobora a pluralidade e aplicabilidade da abordagem em distintos objetos de pesquisa das Políticas Educacionais.

METODOLOGIA

A pesquisa detém cunho descritivo e interpretativo, firmado pela análise de dissertações e teses defendidas, entre 2000 e 2017, em universidades brasileiras. O desenho do mapeamento sucedeu-se dos documentos disponíveis no site da BDTD. Iniciou-se uma busca *online* na BDTD, considerando os termos: Ciclo de Políticas Ball; *Policy Cycle* Ball; Stephen Ball. Além da busca com os termos estabelecidos, fez-se um rastreamento nos documentos para certificar o uso da abordagem como instrumento de análise e a temática de pesquisa as Políticas de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação. Foram selecionados e organizados elementos basilares de configuração dos documentos, sendo eles: autor; ano; tipo de documento (dissertação ou tese); instituição; Programa de Pós-Graduação e questões centrais dos estudos. Acerca destes elementos de investigação é que concernem as análises elaboradas neste estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Agrupou-se cento e setenta e quatro (174) documentos, destes apenas dezenove (19) contemplavam a temática Políticas de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação e pertencem à Programas de Pós-Graduação em Educação.

Abaixo apresenta-se uma concisa caracterização das dissertações e teses, de modo a identificar as Políticas Públicas que constituem as pesquisas mapeadas e suas questões centrais de estudo:

Vera Fátima Dullius. Dissertação, UFRGS, 2007. Diagnóstico e descrição da configuração da oferta de cursos de formação de docentes para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental no RS (1996-2006), revelando os diferentes atores que interagiram no palco de disputas e na relação das propostas do período investigado.

Neusa Chaves Batista. Tese, UFRGS, 2009. Processo de construção da política nacional de formação de conselheiros municipais de educação, tendo como unidade de análise o Programa Pró-Conselho, com foco à sua gestão.

Marcia Aparecida Alferes. Dissertação, UEPG, 2009. Principais aspectos da concepção e gestão do Programa Pró-Letramento e em que medida e com quais perspectivas tem contribuído para as demandas que impulsionaram a sua formulação.

Elena Maria Billig Mello. Tese, UFRGS, 2010. As políticas educacionais dos governos Britto, Olívio e Rigotto, sob o olhar de diferentes atores institucionais.

Cláudia Martins Leirias. Dissertação, PUC-RS, 2012. Atuação do supervisor na formação continuada com professores alfabetizadores, para examinar e entender o que se tem vivido nos tempos de reconfiguração do papel do Estado e da implementação de políticas educacionais voltadas aos processos de alfabetização.

Diego Lutz. Dissertação, UFRGS, 2013. As políticas públicas de formação continuada dos docentes das redes municipais de ensino da região gaúcha do Vale do Rio Caí.

Simone Benvenuti Leite. Dissertação, UFRGS, 2013. Atuação e o funcionamento do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do RS, as políticas adotadas por esse órgão no seu plano estratégico para a formação docente no Estado.

Tereza Cristina de Oliveira Araújo. Tese, UERJ, 2013. Analisa os períodos em que a Rede Municipal de Ensino do RJ estava orientada pela Multieducação, pelo Ciclo de Formação no Ensino Fundamental e pelas transformações curriculares propostas a partir de 2009, quando se iniciou uma nova gestão na Secretaria Municipal de Educação.

Clarissa Bastos Craveiro. Tese, UERJ, 2014. Identidade docente no campo das políticas curriculares, no período dos governos Fernando Henrique Cardoso e Lula da Silva, a partir da discussão sobre a formação docente como projeto curricular que busca endereçar uma dada identidade, relacionando discurso pedagógico e discurso curricular.

Gisele Santos Fernandez. Dissertação, UNISANTOS, 2015. Recepção de políticas nas bases dos sistemas de ensino, nas escolas e políticas de formação de professores, o Parfor.

Sueli Fanizzi. Tese, USP, 2015. Modo como a SME-SP concebe e implementa as políticas públicas de formação continuada de professores ao longo da gestão de 2005 a 2012 com a meta de melhorar a aprendizagem dos alunos e, assim, elevar os índices de desempenho das avaliações externas.

José Alessandro Cândido Da Silva. Tese, UFPR, 2015. Processo de implementação e desenvolvimento das políticas públicas educacionais indígenas no Estado do Acre, ênfase na formação de professores indígenas a partir do final da década de 1990.

Silmara Cássia Barbosa Mélo. Dissertação, UFPB, 2015. Articulação entre as proposições expressas no PNAIC com relação à formação continuada do professor alfabetizador e as propostas de formação inicial dos cursos de Pedagogia das universidades públicas da Paraíba.

Janaína Boniatti Bolson. Tese, UNISINOS, 2016. Formação Inicial de professores brasileiros em exercício nas escolas de Educação Básica.

Ana Carolina Medeiros Gatto Vieira Carvalho. Dissertação, UFSCAR, 2016. Os sentidos atribuídos pelos professores de Língua Portuguesa da Rede Pública Estadual de um município de SP sobre as principais ações de formação continuada oferecidas pela Secretaria de Estado da Educação no período de 2009-2014 no contexto do SARESP.

Rogério Marques Ribeiro. Tese, UFSCAR, 2016. Investiga como a formação continuada poderia contribuir para reflexões acerca do conhecimento para se ensinar matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Leandro Aparecido De Souza. Dissertação, UNESP, 2017. Processo de construção da identidade profissional do funcionário da Educação Básica, abordagem histórica sobre sua presença e atuação nas instituições escolares.

Zoraia Aguiar Bittencourt. Tese, PUC-RS, 2017. Política curricular proposta pelas universidades para formação inicial e continuada de professores que trabalham na Educação Integral no Brasil e em Portugal.

Francinete Massulo Corrêa. Tese, UNINOVE, 2017. Relação entre a formação continuada de gestores escolares egressos do Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Gestão Escolar e suas implicações no trabalho pedagógico frente à construção de uma nova profissionalidade na gestão da escola da rede pública da cidade de Manaus.

Dentre os documentos catalogados, a temática Políticas de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação ocupou o 2º lugar de destaque com quinze (15) estudos sobre a Formação de Professores e os demais (4), Formação de Funcionários.

A análise dos documentos cotejados e sistematizados, representa, utilizando uma metáfora de Foucault (2006), primorosa 'caixa de ferramentas', visto que esta configura um instrumento factível para outros estudos e pesquisas.

CONCLUSÕES

A expressão destes documentos acerca das Políticas de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação, com aporte teórico-analítico o Ciclo de Políticas sobressai em virtude da análise que possibilita compreender o todo, desde a esfera micro à macro, na perspectiva de desvelamento desde sua concepção à sua execução. Ressalta a abrangência e o modo como as políticas acontecem nos seus mais variados contextos, possibilitando uma compreensão detalhada das Políticas Educacionais, promovendo uma visão crítica das mesmas. Analisar a temática à luz do Ciclo de Políticas pressupõe perceber as (re)configurações das políticas no emaranhado das relações de poder nas quais estão localizadas.

REFERÊNCIAS

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES - BDTD. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/>. Acesso em: 14 nov. 2017.

FOUCAULT, Michel. Gerir os ilegalismos. In: **Arqueologia do saber**. Michel Foucault: entrevistas a Roger Pol-Droit. São Paulo: Graal, 2006, p. 41-52.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a0327n94.pd. Acesso em: 10 jan. 2018.

ASPECTOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL: LEVANTAMENTO DE PUBLICAÇÕES

Jefferson Mainardes
UEPG
jefferson.m@uol.com.br

Silvana Stremel
UTFPR
silvanastremel@gmail.com

Resumo: Trata-se de um estudo de revisão de literatura constituído por 116 publicações sobre aspectos teórico-epistemológicos da pesquisa em Política Educacional no Brasil, classificadas em quatro categorias. Apresenta um panorama da Política Educacional como campo teórico e campo acadêmico, uma análise das publicações selecionadas e alguns desafios para os pesquisadores desse campo. Argumenta que, embora os estudos sobre aspectos teórico-epistemológicos da Política Educacional têm avançado na última década, há ainda diversas questões a serem aprofundadas.

Palavras-chave: Política Educacional. Epistemologia. Campo acadêmico.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é apresentar um panorama das publicações brasileiras sobre aspectos teórico-epistemológicos da pesquisa em Política Educacional. Trata-se de uma temática específica desse campo e que, em nossa perspectiva, abrange estudos de quatro categorias, a saber:

a) As produções de natureza teórica que discutem os fundamentos teóricos da pesquisa em Política Educacional ou que buscam ampliar a discussão sobre referenciais teórico-metodológicos;

b) Análise da contribuição de autores de referência para a análise de políticas, bem como da contribuição de perspectivas epistemológicas específicas;

c) Os estudos de metapesquisa, ou seja, pesquisas que buscam analisar, classificar e categorizar as pesquisas de Políticas Educacionais, a partir da análise de publicações, da produção de pesquisadores, das pesquisas desenvolvidas em espaços institucionais do campo (ANPAE, ANPEd, etc); e
d) As pesquisas que analisam a constituição do campo, a contribuição de associações científicas, de Grupos de Trabalho, Grupos de Pesquisa e de revistas especializadas para o desenvolvimento teórico do campo da Política Educacional.

METODOLOGIA

As produções incluídas no artigo foram localizadas em bases de dados, tais como: SciELO, Google Acadêmico, Banco de Teses e Dissertações da Capes, Biblioteca Temática da ReLePe, entre outras. É importante destacar que foram incluídos nesta revisão apenas publicações diretamente relacionadas à pesquisa em Política Educacional. Em outros levantamentos, como a Biblioteca Temática da ReLePe e trabalho de Stremel (2014), há uma série de referências sobre políticas públicas e políticas sociais que são relevantes para a compreensão do conceito de políticas públicas e de abordagens de pesquisa nesses campos, os quais possuem interface com a pesquisa em Política Educacional. No entanto, incluí-los neste trabalho poderia levar a um afastamento do foco específico que desejamos explorar, ou seja, o desenvolvimento teórico do campo específico da Política Educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O levantamento realizado permitiu a localização de 116 textos, os quais foram incluídos em quatro categorias (Tabela 1).

Tabela 1 - Publicações sobre aspectos teórico-epistemológicos da pesquisa em Políticas Educacionais no Brasil (1986-2018)

Categoria	Qt. (%)
1 - Estudos de natureza teórica sobre os fundamentos da pesquisa em Política Educacional	31 (26,7%)
2 - Análise da contribuição de autores de referência para a análise de políticas	42 (36,2%)
3 - Estudos de metapesquisa	27 (23,3%)
4 - Estudos sobre a constituição do campo, papel das associações, GT, revistas	16 (13,8%)
Total	**116 (100%)**

Fonte: Os autores.

Com relação à quantidade de trabalhos, observa-se que a categoria 2 reuniu o maior número de publicações. Esta categoria refere-se aos textos que exploram as contribuições de autores de referência para a análise de políticas, tais como: Pierre Bourdieu, Max Weber, Antonio Gramsci, Roger Dale, Basil Bernstein, Stephen Ball, Carlos Torres, Foucault, Boaventura de Sousa Santos e Wallerstein, bem como de perspectivas epistemológicas (marxismo, positivismo, etc) e de abordagens específicas (ciclo de políticas, análise crítica do discurso, enfoque jurídico normativo, etnografia na análise de políticas, cartografia social). Embora reúna um número significativo de textos, há ainda inúmeras contribuições de outros autores referentes, perspectivas epistemológicas e abordagens a serem exploradas no Brasil. Observa-se que a maioria dos textos foram publicados a partir de 2010, com uma elevada concentração de textos publicados em 2013, principalmente em virtude da publicação de duas coletâneas sobre epistemologias da política educacional (TELLO, 2013; TELLO; ALMEIDA, 2013) e da coletânea sobre o método dialético na pesquisa em educação (CUNHA; SOUSA; SILVA, 2014). A perspectiva marxista é a que possui o maior número de textos (23 de 42 publicações).

A categoria 4 reuniu o menor número de publicações. São trabalhos que discutem a contribuição da ANPAE para o desenvolvimento do campo, bem como estudos sobre a constituição do campo da política educacional no Brasil (BITTAR; BITTAR; MOROSINI, 2012; KRAWCZYK, 2012; SCHNEIDER, 2014; STREMEL, 2016, 2017; STREMEL; MAINARDES, 2016).

A categoria 1 agrega produções de natureza teórica que discutem os fundamentos teóricos da pesquisa em Políticas Educacionais. Os estudos sobre fundamentos teóricos da pesquisa em Política Educacional surgiram a partir da década de 1990 (e.g. BARRETO, 1994), mas somente a partir de anos 2010 apresentaram um maior desenvolvimento. Nos últimos anos, pesquisadores ligados à ReLePe, publicaram no âmbito dessa rede, diversos trabalhos relevantes (e.g. TELLO, 2013; TELLO; ALMEIDA, 2013; TELLO; MAINARDES, 2015). Um outro conjunto importante de trabalhos destinam-se a analisar o papel da teoria na pesquisa em Política Educacional (FÁVERO; TONIETO, 2016), a relação macro e micro (ANDERSON; SCOTT, 2013), bem como exploram uma questão pouco debatida no campo: o/s objeto/os da Política Educacional (SOUZA, 2016; MAINARDES, 2018). Deve-se destacar também as contribuições de Saviani (2017) sobre o conceito de epistemologias da política educacional, de Sossai (2016) sobre o conceito de campo e a pesquisa em Política Educacional.

São relevantes também trabalhos que discutem as abordagens da pesquisa em Política Educacional, a importância da dimensão histórica no estudo de políticas e desafios atuais na

pesquisa (MAINARDES, 2009; MARTINS, 2011; MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011; KRAWCZYK, 2015).

Embora essa categoria concentre o maior número de textos, principalmente em virtude dos livros organizados por Tello (2013), Tello e Almeida (2013), trata-se de uma área sobre a qual há inúmeras indefinições e lacunas. Certamente, há diversas questões teórico-metodológicas a serem exploradas.

A categoria 3 abrange pesquisas sobre as contribuições de instituições como a ANPAE e dos trabalhos do GT 5 da ANPEd, bem como de análise de publicações do período de 1991 a 1997 (WITTMANN; GRACINDO, 2001) e de dissertações e teses do período de 2007 a 2009, de Programas de pós-Graduação que obtiveram nota igual ou superior a 5 na avaliação da Capes (SILVA; JACOMINI, 2016). Abrange também estudos amplos sobre o GT5 e a pesquisa em Políticas Educacionais nos PPGEs do Nordeste.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A bibliografia reunida para compor este trabalho evidencia que tem havido um importante desenvolvimento teórico do campo acadêmico da Política Educacional no Brasil. Principalmente a partir de 2010, um número expressivo de trabalhos sobre aspectos teórico-epistemológicos da pesquisa em Política Educacional tem sido publicado. Observa-se que há uma elevada dispersão dos pesquisadores interessados nessas questões, mas, por outro lado, observam-se algumas estratégias de cooperação, a exemplo dos pesquisadores vinculados à ReLePe, os quais de forma mais sistemática têm desenvolvido estudos sobre os fundamentos da pesquisa do campo da Política Educacional.

A partir da análise da bibliografia indicada, é possível indicar alguns desafios para os pesquisadores do campo da Política Educacional:

a) Ampliar o número de pesquisas que explorem os fundamentos teórico-epistemológicos e metodológicos da pesquisa em Política Educacional.
b) Com relação aos trabalhos que exploram as contribuições de autores de referência, de perspectivas epistemológicas e de abordagens específicas para a análise de políticas, há necessidade de um debate mais amplo sobre esses aspectos, uma vez que podem ser úteis para o processo de formação de pesquisadores do campo.
c) Com relação aos estudos de metapesquisa destaca-se um avanço significativo em termos da definição, importância e estratégias metodológicas para realizá-la. No entanto, há ainda aspectos a serem aprofundados.

d) Com relação aos estudos sobre a constituição do campo da Política Educacional no Brasil, bem como sobre a contribuição de associações científicas, Grupos de Trabalhos, periódicos, redes de pesquisa, destaca-se que se trata de uma área com inúmeras possibilidades de aprofundamento.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, G.; SCOTT, J. Investigando las políticas educativas: como teorizamos la "causalidade" entre lo macro y lo micro. In: **Epistemologías de la política educativa**: posicionamientos, perspectivas y enfoques. Campinas: Mercado de Letras. 2013. p. 527-532.

BARRETTO, E. S. de S. Políticas públicas de educação: atual marcos de análise. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 90, p. 5-14, 1994.

BITTAR, M.; BITTAR, M.; MOROSINI, M. Producción de conocimiento y política educativa en América Latina: la experiencia brasilera. In: GOROSTIAGA, J.; PALAMIDESSI, M.; SUASNÁBAR, C. (Comps.). **Investigación educativa y política en América Latina**. Buenos Aires: Noveduc, 2012. p. 79-112.

CUNHA. C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. O lugar da teoria na pesquisa em política educacional. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**. v. 1, n. 2, jul./dez. 2016.

KRAWCZYK, N. A historicidade da pesquisa em política educacional: o caso do Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 6, n. 12, p. 3-11, jul./dez. 2012.

KRAWCZYK, N. R. Pesquisa e formação em política educacional: um desafio interdisciplinar. **Revista Olh@res**, Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 8-14, nov. 2015.

MAINARDES, J. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, p. 1- 25, 2017.

MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p.4-16, jan./abr. 2009.

MAINARDES, J**.** Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em revista**, Sorocaba, v. 4, n.1, p. 186-201, jan./abr. 2018.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MARTINS, A. M. A pesquisa na área de políticas e gestão da educação básica: aspectos teóricos e metodológicos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, m. 2, p. 370-393, maio/ago. 2011.

SAVIANI, D. Epistemologias da política educacional: algumas precisões conceituais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**. v. 2, n. 1, jan./jun. 2017.

SCHNEIDER, M. P. Pesquisa em política educacional: desafios na consolidação de um campo. **Revista de Educação**, Campinas, v. 19, n. 1, 2014.

SILVA, A. A.; JACOMINI, M. A. (Orgs.). **Pesquisa em políticas educacionais**: características e tendências. Feira de Santana: UEFS Editora, 2016.

SOSSAI, F. C. Anotações sobre o conceito de campo e os estudos em políticas educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**. v. 1, n. 2, jul./ dez. 2016.

SOUZA, A. R. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**. v. 1, n. 1, p. 75-89, jan./jun. 2016.

STREMEL, S. Estudos teóricos e epistemológicos sobre política educacional: levantamento bibliográfico. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 553-572, jul./dez. 2014.

STREMEL, S. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. 2016. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

STREMEL, S. Aspectos teórico-metodológicos para a análise da constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**. v. 2, n. 1, jan./jun. 2017.

STREMEL, S.; MAINARDES, J. A emergência do campo acadêmico da política educacional em diferentes países. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 22, n. 1, p. 115-138, jan./jun. 2016.

TELLO, C. (Coord.). **Epistemologias de la política educativa**: posicionamentos, perspectivas y enfoques. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

TELLO, C.; ALMEIDA, M. de L. P. de (Orgs.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Revistando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun. 2015.

WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (Coords.). **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil**: 1991 a 1997. Brasília: ANPAE; Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIÁLOGO ENTRE POLITICAS COMPLEMENTARES

Msa. Mônica Souza Trevisan
UFSM
monicastrevisan@gmail.com

Msa. Liliane Silveira Bonorino
UFSM/UNIPAMPA
lilibonorino@gmail.com

Ms. Antônio Carlos Minussi Rigues
UFSM
acmrighes@gmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta uma etapa inicial da pesquisa em desenvolvimento no Doutorado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, cujo enfoque é a qualidade e a regulação nas políticas de avaliação e formação de professores. Tem como objetivo verificar possíveis usos dos resultados da avaliação prevista pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) para cursos de licenciatura presencial da UFSM. Apresenta resultados de um questionário preliminar realizado com coordenadores de curso, analisados quanti-qualitativamente. As respostas remetem a possíveis usos dos resultados de avaliação, para o aprimoramento da gestão da educação superior a partir de políticas complementares.

Palavras-chave: SINAES. Licenciatura. Qualidade. Equidade.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte inicial da pesquisa de Doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com o tema avaliação da educação superior e qualidade nos cursos de licenciatura. Este texto está organizado com uma breve metodologia que apresenta o questionário utilizado como primeiro contato para obter dados preliminares dos cursos. Posteriormente, seguimos com uma breve apresentação dos resultados junto à descrição das políticas em diálogo: avaliação da educação superior e formação inicial de professores em cursos de licenciatura que, em nossa análise, são políticas complementares que rementem à qualidade, à regulação e também propõe, sob certo aspecto, a equidade.

METODOLOGIA

Neste estudo, trazemos dados de um questionário preliminar elaborado em 2016, e implementado entre os anos de 2016 e 2017 aplicado a coordenadores de cursos de licenciatura presencial da UFSM. Na elaboração das questões, consideramos a Lei nº 10.861/2004 (BRASIL, 2004), que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Pleno (CP) Res. nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial e continuada de professores. Neste recorte, realizamos uma análise de dados a partir de uma perspectiva quanti-qualitativa, que, com base nas considerações de Flick (2009), consiste em analisá-los de forma a "explicá-los" segundo sua confirmação embasados em aspectos quantitativos e qualitativos.

A ferramenta utilizada foi o Google Formulários com questões mistas: de múltipla escolha, de resposta curta e com caixas de seleção. As questões de 1 a 7 referiram-se aos dados de identificação dos cursos e dos coordenadores. As questões de 8 a 12 da categoria denominada "Avaliação do curso, qualidade e equidade" estão disponíveis na Tabela 1:

Tabela 1 - Questões 8 a 12, questionário preliminar.

Questão / Alternativa
8 - O curso participa do ENADE? / Sim ou não. Se participa, qual conceito obtido na última edição do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE)? / Alternativas 1 a 5 de acordo com o conceito ENADE e a opção sem conceito.
9 - O curso recebeu visita de avaliação para fins de reconhecimento. / Sim ou não Quando ocorreu?/ Espaço para resposta curta Qual o conceito obtido?/ Alternativas 1 a 5 de acordo como Conceito de Curso**.**
10 - O curso utiliza os resultados da avaliação externa (ENADE/ reconhecimento de curso) para refletir e aprimorar questões relativas ao currículo do curso? / Múltipla escolha das opções: não/nunca; raramente; frequentemente; sempre.
11 - O curso utiliza os resultados da avaliação interna (resultados da avaliação produzida pela CPA ou outras formas de autoavaliação desenvolvidas pelo curso) para refletir e aprimorar questões relativas ao currículo do curso? / Múltipla escolha das opções: não/nunca; raramente; frequentemente; sempre
12- A gestão do curso, com a colaboração do Núcleo Docente Estruturante (NDE) procura discutir e desenvolver questões relacionadas à qualidade e equidade na educação e formação docente? É possível marcar mais de uma opção. / Caixas de seleção com as seguintes opções: A) Perfil do aluno ingressante; **B)** Perfil do aluno concluinte; **C)** Políticas de ingresso; **D)** Políticas de ações afirmativas**; E)** Projeto Pedagógico do Curso e percurso formativo; **F)** Políticas e programas de formação docente; **G)** Políticas públicas educacionais relacionadas à Educação Básica; **H)** Relação com as redes de Educação Básica por meio de convênios, projetos, estágios, ações de pesquisa e extensão**; I)** Divulga e analisa os resultados de avaliação interna e externa incentivando a participação docente e discente; **J)** Promove algum processo próprio de autoavaliação, como diagnósticos ou levantamento de informações sobre os egressos.

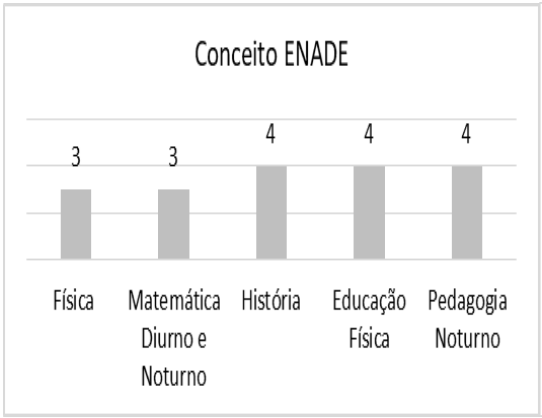
Fonte: Elaborado pelos autores.

O *link* do questionário foi enviado ao e-mail de 20 coordenadores dos cursos de licenciatura presencial do campus sede da UFSM, em novembro de 2016. Retornaram cinco respostas, e, em julho de 2017, reencaminhamos o questionário, onde obtivemos mais três respostas, totalizando oito cursos envolvidos nesta pesquisa. Para conferir dados de resultados de avaliação (ENADE e Conceito de Curso), utilizamos também o sistema e-MEC (BRASIL, 2018).

PROVÁVEIS USOS DA AVALIAÇÃO POR CURSOS DE LICENCIATURA

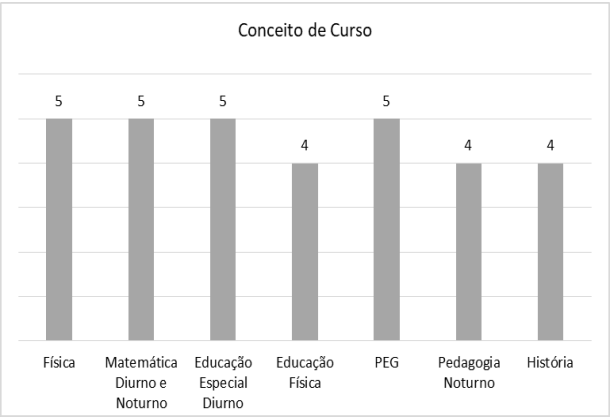
Os Gráficos 1 e 2, a seguir, apresentam o resultado do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e do conceito de curso. O ENADE avalia não só o desempenho do estudante, e como também o Conceito de Curso, o qual é obtido a partir da visita *in loco,* para fins de reconhecimento, e é um ato regulatório obrigatório (BRASIL, 2004). Nessa avaliação, observam-se as seguintes dimensões: organização didático-pedagógica, corpo docente, e infraestrtura. Em relação ao ENADE, dos 8 cursos envolvidos nesta pesquisa, 5 participam e 3 não, pois estes são de áreas não avaliadas pelo exame. Abaixo, nos gráficos 1 e 2, apresentamos os conceitos obtidos no ENADE pelos respectivos cursos avaliados: Licenciatura em Física; Licenciatura em Matemática (Diurno e Noturno); História; Educação Física; e Pedagogia (Noturno). Observa-se que o curso Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional é identificado no gráfico 2 pela sigla PEG.

Gráfico 1- Conceito ENADE.



Fonte: Elaborado pelos autores.

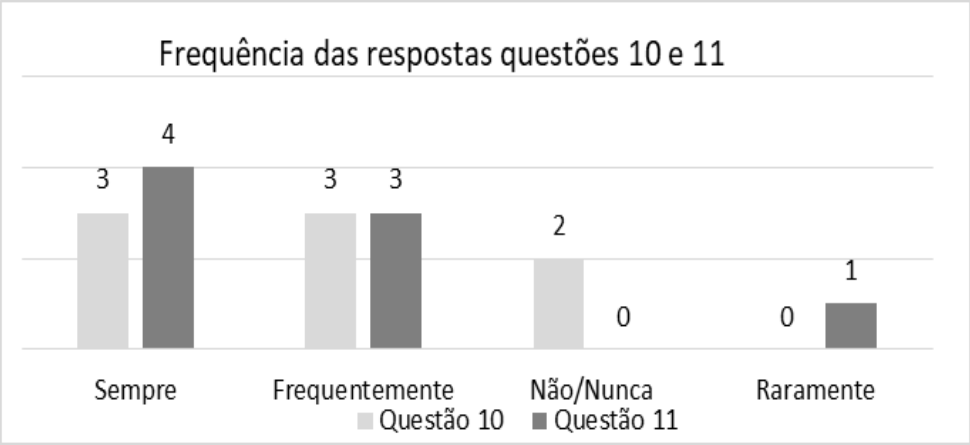
Gráfico 2 - Conceito de Curso.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Em relação ao uso dos resultados da avaliação externa (questão 10) e interna (questão 11), podemos observar as respostas no Gráfico 3.

Gráfico 3- Frequência de resposta nas questões 10 e 11.

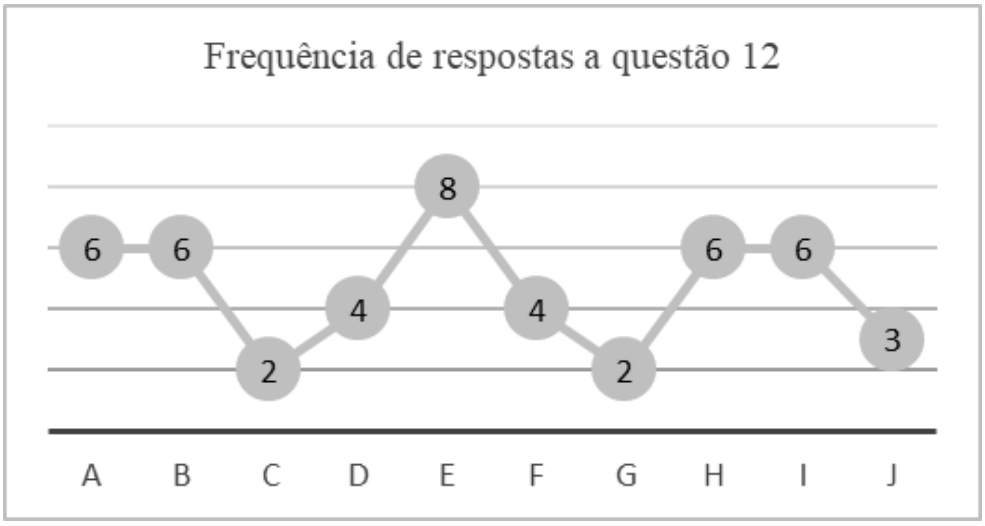


Fonte: Elaborado pelos autores.

Do exposto, constatamos que a avaliação externa e interna é utilizada sempre ou frequentemente pela maioria dos cursos. Entretanto, dois cursos sinalizaram que nunca utilizaram os dados dessas avaliações. Com isso, inferimos que, neste caso, a avaliação externa cumpre exclusivamente seu papel regulatório, sendo pouco usada como ferramenta para planejamento. Assim, reflete-se nesta questão sobre a necessidade de repensar a avaliação como busca pela qualidade e equidade, em alguns casos.

A última questão foi elaborada considerando os critérios de avaliação específicos para cursos de licenciatura de acordo com o Instrumento de Avaliação de cursos de graduação presencial e a distância (INEP, 2017) e a Res. nº 2/2015 (BRASIL, 2015), destacando-se possíveis aspectos para promover a equidade na formação de professores.

Gráfico 4: Frequência de respostas à questão 12.



Fonte: Elaborado pelos autores.

A partir desse gráfico, observamos a baixa frequência para as opções “C) Políticas de ingresso”, e “G) Políticas públicas educacionais relacionadas à Educação Básica, porém, em relação a opção C, trata-se de política institucionalmente definida. Recebeu oito respostas a opção “E) Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e percurso formativo”, remetendo ao momento que os cursos vivem, adequando-se à Res. nº 2/2015. Em relação à opção “D) Políticas de ações afirmativas”, observam-se que são políticas que visam à equidade, com ingresso e qualidade na formação de estudantes negros, pardos, indígenas, oriundos de escolas públicas, estudantes da faixa populacional mais pobre, pessoas com deficiência, mencionadas na Res. nº 2/2015 e no instrumento de avaliação dos cursos, e que atualmente compõe o universo de alunos das instituições superiores, e que necessitam de políticas que oportunize a formação qualitativa e equitativa.

Notamos que as licenciaturas buscam compreender que a formação se dá com e para a escola. Isso implica em aprofundar-se nas políticas públicas para a Educação Básica. A Res. nº 2/2015 aponta para a articulação entre as Diretrizes para a Formação de Professores e as Diretrizes para a Educação Básica (BRASIL, 2015), porém, na prática, esta articulação não é imediata, pois tais diretrizes foram gestadas em intervalos de tempos e espaços diferentes. Ainda, a Res. nº 2/2015 visa a garantia da equidade no acesso à formação inicial e continuada, com a finalidade de redução da desigualdade social (BRASIL, 2015). Diante dessa necessidade, não há como pensar em qualidade na formação de professores, sem refletir sobre equidade, sobre os acadêmicos, futuros, ou já professores e como cada curso de licenciatura promove a sua formação.

CONCLUSÕES

Compreendemos o princípio de equidade, a partir de Formichella (2014), como a busca de igualdade na formação, igualdade no resultado final do processo educativo, gerando boas oportunidades de trabalho, por exemplo. Para tanto, o percurso prescinte de compensações para quem já sofre com a desigualdade social. E, nesse processo, entendemos que (re)pensar a formação de professores para a Educação Básica se faz necessário com uso da avaliação externa e interna, a fim de considerar a análise dos seus resultados como parte dos processos de gestão e planejamento.

O SINAES tem por finalidade a melhoria da qualidade e o aprofundamento da responsabilidade social das instituições, bem como o respeito à autonomia, à diversidade e à diferença. (BRASIL, 2004). Neste sentido, ao promover a avaliação, resguardaria a qualidade dos cursos. Os cursos que responderam ao questionário, embora uma pequena amostra, dizem utilizar sempre, ou frequentemente os resultados da avaliação. No entanto, como a utilizam, somente na continuidade do estudo é que poderemos aferir. Espera-se que a formação de professores prevista na Resolução nº 2/2015 se efetive, e que a avaliação possa contribuir, embora o cenário seja de estagnação e de congelamento de investimentos tão necessários para uma formação com qualidade e equidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.861/2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v.141, nº. 72, 15 abr. 2004. Seção I, p. 3-4.

BRASIL. Res. CNE/CP nº 2/2015. Define as DCN para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção I, p. 8-12.

BRASIL. **Cadastro e-MEC de instituições e Cursos de Educação Superior**. Base de dados oficial de informações relativas à instituições de Educação Superior. Disponível em: http://emec.mec.gov.br/. Acesso em: 12 jan. 2018.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORMICHELLA, M. Índice de Inequidad Educativa Básica. Una propuesta de medición de la Equidad Educativa Interna en Latinoamérica. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 1, p. 1-26, 2014.

INEP. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância:** reconhecimento e renovação de reconhecimento. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf.. Acesso em: 16 dez. 2017.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO SUPERIOR: UM DEBATE PARA ALÉM DO MERCADO CAPITALISTA

Michele L. Blind de Morais
UNOESC
micheleblind10@yahoo.com.br

Silmara Terezinha Freitas
UNOESC
silmara.fisica@gmail.com

Resumo: O texto objetiva conduzir um debate sobre o sistema avaliativo, na educação básica e no ensino superior, e suas respectivas consequências para a práxis docente destas instituições de ensino. Busca-se entender a influência do capitalismo como forma de mascarar a qualidade da educação. Este trabalho fornece uma base para refletir a performatividade embutida nas avaliações em larga escala e no produtivismo acadêmico e conclui com a problemática: isso é o que precisamos para a efetivação de uma educação de qualidade?

Palavras-chave: Avaliação. Capitalismo. Performatividade. Produtivismo.

INTRODUÇÃO

Em dezembro de 1994, a Portaria nº 1795 formalizou a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Por esse sistema, o conceito de qualidade é relacionado ao de avaliação, pois, a obtenção de resultados positivos obtidos através das provas e índices de aprovação pressupõe a melhoria do sistema educacional.

Essa melhoria está justificada no Plano Nacional da Educação – PNE, brasileiro, especialmente na meta 7[24] desse plano. Cujas avaliações em larga escala visam garantir a elevação da qualidade da educação básica, bem como a eficiência do fluxo escolar e da aprendizagem. Todavia o que se percebe, na prática, é a legitimação do controle do Estado na atividade docente.

[24] Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as metas do Ideb.

Essas avaliações em larga escala têm a função de mostrar quantitativamente os indicadores da educação nacional, tendo como foco o rendimento do aluno e o desempenho tanto do professor, quanto do sistema de ensino. Em consequência da busca por bons resultados nas avaliações que formam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), há de se questionar o quanto a cultura de performatividade e da meritocracia afetam a práxis pedagógica e também a identidade docente, visto que o sucesso da educação na atualidade está fortemente atrelado aos critérios de eficiência e eficácia associadas aos rankings alcançados pelas avaliações em larga escala.

Desta forma, políticas que apenas estimulam a produção no cumprimento de metas trazem à tona a forma como são concebidas e aplicadas pelos docentes, pois sua ação pedagógica, como afirma Ball (2010), se resume a desempenho e resultados que caracterizam o próprio conceito de performatividade, ou seja, construção e publicação de informações e de indicadores com caráter promocional dos sistemas de ensino com o fito de elevar o país nos *rankings* internacionais.

Isto posto, o texto objetiva conduzir um debate sobre o sistema avaliativo, na educação básica e no ensino superior, e suas respectivas consequências para a práxis docente destas instituições de ensino. Como problema de estudo levanta a questão: a performatividade embutida nas avaliações em larga escala e no produtivismo acadêmico reflete a efetivação de uma educação de qualidade?

METODOLOGIA

A investigação é um estudo bibliográfico da literatura especializada na área da educação e que trata especificamente das avaliações como meio de alcançar a melhoria da qualidade educacional em uma sociedade capitalista. Os autores utilizados foram: Stephen Ball, Pierre Bourdieu, Olinda Evangelista e Antônio Ozaí da Silva.

CAPITALISMO E A PRÁTICA DOCENTE

O Brasil ainda está engatinhando na avaliação como instrumento pedagógico. As informações resultantes do processo de avaliação deveriam orientar propostas e práticas na gestão escolar e não considerar que representam a principal referência de qualidade da educação. Mas o que vemos, infelizmente, é apenas o produto do capitalismo em busca da

performatividade em detrimento dos processos envolvidos. Consequentemente, difunde-se uma noção restrita de qualidade e uma cultura performática baseada em números.

De acordo com Bourdieu, as representações simbólicas, que podemos claramente compara-las com as avaliações de que tratamos neste texto, ou seja, as ideias que os homens fazem dessas relações, precisam ser reproduzidas, para que as reproduções das relações sociais sejam asseguradas. Desta forma, na educação a dominação, bem como a reprodução das relações sociais, tornam-se evidentes na cultura performática e no produtivismo. Para Bourdieu (2001, p. 311):

> [...] o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da "ordem social" uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força.

Neste contexto, percebemos que a performatividade está presente no ensino superior. Com a entrada do neoliberalismo nas políticas públicas no Brasil, o incentivo a pesquisa foi uma consequência idealizada. Entretanto, a abordagem neoliberal de mercantilização de todas as coisas invadiu, inclusive, as universidades.

Coube à educação estar a serviço do mercado, mudar o foco da formação geral, ampla, de desenvolvimento das potencialidades, para a tarefa objetiva e direta de adestramento e adaptação, oferecendo mão de obra humana que atenda aos interesses das empresas impulsionando o mercado capitalista.

Infelizmente, esse contexto valoriza o individualismo, a mecanização e perda de autonomia nas produções de conhecimento e o que se preconiza é a sua publicização. Silva (2009, p. 2) salienta que:

> Os números nos deixam otimistas, mas não dizem muito sobre a realidade das estruturas de poder e os aspectos psíquicos, sociais e políticos que envolvem a pressão para publicar. Os dados estatísticos são frios, próprios do pensamento positivista imperante que deseja quantificar tudo. Mas como quantificar a angústia, o sofrimento humano dos que estão submetidos à pressão para publicar? Como quantificar o que sente aquele que não consegue se adequar a esta exigência? Nem todos somos escritores, nem todos temos os mesmos recursos e habilidades. Nem todos querem escrever e publicar. No entanto, não publicar é uma espécie de suicídio acadêmico e a condenação à exclusão.

As publicações são importantes, porém, a qualidade deve vir em primeiro lugar, caso contrário, estaremos com uma imensidão de textos superficiais e com pouca, identidade e contribuição sustentável. É comum, na esfera acadêmica, a crítica à readequação das produções

científicas para dar conta das exigências de publicação, assim como à prática de autoplágio ou inserção de nomes de pesquisadores em artigos para os quais pouco ou nada contribuíram.

Reflete-se que o produtivismo, quando deturpado, é uma prática prejudicial das políticas que são reproduzidas nas universidades e os mecanismos de avaliação adotados, com um controle cada vez mais rígido em relação ao método de produzir conhecimento, tornam a vida acadêmica um processo mecânico, afinal, para fazer ciência com qualidade — e não apenas a fim de aumentar as estatísticas oficiais —, é necessário se ter condições favoráveis de trabalho e tempo.

Para finalizar cabe refletir e mencionar o que Olinda Evangelista publicou em 2002 no capítulo "Publicar ou Morrer", ela apresenta que o reflexo claro do mundo acadêmico são as publicações que não são mais uma manifestação livre e repleta de valores humanos emancipatórios e sim apenas uma maneira de "sobreviver na selva" (produzir/publicar) neste cenário educacional competitivo atual.

(DES) CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de os planos de educação de todas as esferas administrativas do Brasil justificarem que as práticas correntes de avaliação servem para melhorar a qualidade da educação, estamos ainda distantes da qualidade social, desejada pelos educadores/ pesquisadores, pois, implica também o enfrentamento da desigualdade social existente no país e uma melhor definição, bem como articulação entre os sistemas de ensino no que tange aos processos de organização e gestão do trabalho escolar. Requer, ainda, a melhoria das condições de trabalho e valorização dos docentes e isso não se dá com a cultura do desempenho, posto que ela esteja associada à competitividade e ao desempenho individual dos professores.

As avaliações em larga escala podem contribuir com a melhoria da qualidade educacional se utilizadas como diagnose da situação educacional, ou seja, como instrumento para a definição de políticas adequadas a realidade escolar. No entanto, elas são criticadas exatamente por serem classificatórias e excludentes e ainda impulsionarem a competição e mercantilização capitalista.

Ressaltamos ainda que infelizmente os educadores sentem-se pressionados, vigiados e sem autonomia para exercer a profissão. Alguns, inclusive, encontram meios de burlar o sistema avaliativo, buscando simulados na internet e estudando-os, pois já perceberam que as provas seguem um padrão único. Assim, a consequência destas avaliações não reflete a realidade.

Há que se considerar, ainda, que a maioria dos professores não tem como prática as avaliações nos moldes do Estado, porque a avaliação, na maioria das escolas, é contínua, processual e qualitativa.

Diante disso, a intensificação e ampliação do controle e conformação que tanto a performatividade e a meritocracia trazem embutidos nas avaliações em larga escala e no produtivismo acadêmico, abarcando um quadro disciplinar de competências tanto cognitivas quanto socioemocionais tidas como desejáveis, é o que precisamos para a efetivação de uma educação de qualidade?

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade,** v. 35, n. 2, 37-56, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

EVANGELISTA, Olinda. Publicar ou Morrer. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **A bússola do escrever:** desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002, p. 297-300.

SILVA, Antônio Ozaí da. Produtivismo no campo acadêmico: o engodo dos números. **Rev. Espaço Acadêmico**, v. 9, n. 100, p. 1-5, set. 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/8148/457. Acesso em: 16 jan. 2018.

AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO E A RESIGNIFICAÇÃO DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS PARA OS MUNICIPIOS DO RIO GRANDE DO SUL

Tatiane de Fátima Kovalski Martins

Flávia Obino Correa Werle

Resumo: O presente texto tem como objetivo descrever a pesquisa que está sendo estruturada sobre a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA e os impactos quanto de sua efetivação nos pequenos municípios do Rio Grande do Sul. A metodologia a ser utilizada envolve análise documental e entrevistas semiestruturadas com dirigentes municipais responsáveis pela elaboração e/ou implementação das políticas públicas municipais no ensino fundamental especificamente nas turmas de alfabetização. Pretende-se com a pesquisa formar um panorama dos municípios quanto ao processo de estruturação da ANA e os seus impactos na gestão pública municipal.

Palavras-chave: Avaliação Nacional da Alfabetização. ANA. Qualidade da Educação.

O presente texto visa apresentar a proposta de pesquisa sobre a avaliação nacional da alfabetização e as novas configurações estabelecidas pelos municípios em busca da qualidade da educação básica, sob a óptica do Ministério de Educação - MEC.

Desde novembro de 2012, os Estados brasileiros veem aderindo e adequando-se ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Pnaic, programa do Governo Federal que avançou significativamente e que pretende, em dois anos, junto à articulação de estratégias de formação docente, materiais pedagógicos e avaliações, que todas as crianças sejam alfabetizadas até os 08 anos de idade. No estado do Rio Grande do Sul, 496 municípios aderiram ao Pnaic, apenas 01 município não aderiu.

Ao aderirem ao Pnaic, os municípios devem adequar-se conforme suas necessidades para alcançarem os objetivos propostos pelo Pacto, na busca pela qualidade da educação, no que se refere primordialmente à alfabetização, mensurada através de três avaliações externas. Duas a serem realizadas no 2º ano, no início e no término ano letivo, denominadas de Provinha

Brasil e uma a ser realizada no final do 3º ano denominada de Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA.

Este conjunto de avaliações forma o novo desenho do Sistema Avaliação da Educação Básica - Saeb, que será calculada com a junção desta nova avaliação ANA, Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Educação Básica. O Saeb, juntamente com o Censo Escolar, forma o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, ou seja, a ANA interferirá significativamente nos processos de avaliação da educação básica e trará em curto prazo mudanças significativas nos processos de alfabetização, gestão e avaliação dos municípios brasileiros, em especial cito os municípios gaúchos.

Desta forma entende-se que o problema ser pesquisado seja: de que forma as novas configurações do Ideb proposta pela ANA através do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, interferirá nas propostas pedagógicas dos municípios do RS?

Esta pesquisa se desdobrará em muitos objetivos ao longo de sua realização, pois a avaliação que se pretende analisar com mais ênfase, ANA, deriva de um programa nacional que se estruturou de forma rápida, com recursos financeiros significativos e que impactaram nas gestões municipais de ensino. Seja pela formação de professores, com bolsas de estudos subsidiadas pelo Governo Federal, sejam pela realização logo nos primeiros dois anos de Pnaic, da ANA antes do previsto inicialmente no programa, ou pelos recursos pedagógicos que chegaram às escolas de todos os municípios brasileiros logo no primeiro semestre do Programa entre outras tantas ações que já se efetivaram e que se efetivaram nos próximos anos como distribuição de materiais pedagógicos, livros, jogos, seja pelas premiações previstas aos professores, às escolas e aos municípios que conseguirem alcançar os melhores resultados na alfabetização, mensuradas através da ANA em 2015.

A presente proposta de investigação se constitui a partir do interesse pela análise das ações municipais no que se refere à melhoria da qualidade do ensino básico e avaliações em larga escala. O interesse pela temática surgiu a partir da pesquisa realizada durante o curso de Mestrado em Educação, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, no ano de 2012, que investigou as políticas públicas municipais no que referiam ao enfretamento da defasagem idade/série, que está associada ao fator de fracasso escolar.

Os municípios participantes da pesquisa, quando na coleta de dados, faziam questão de informar que haviam aderido ao Pnaic, como uma ação na busca pela qualidade da educação no município, pois envolveria formação docente, recursos financeiros e pedagógicos, bolsas de estudos e teria ações que garantiriam que todas as crianças fossem de fato alfabetizadas o que teoricamente acabaria com a defasagem idade/série no município. Naquele momento as ações

propostas pelo Pnaic, não entraram na pesquisa, pois ainda não tinham sido efetivadas nos municípios, mas observou-se a certeza dos gestores no que se refere à qualidade do ensino e a garantia de alfabetização por um programa em fase e gestão e de implantação.

O Pnaic está associado diretamente a ANA e vice-versa. O programa de alfabetização traz as ações para a melhoria da qualidade da educação e garante em sua proposta que todo aluno será alfabetizado até os 08 anos de idade, para isso o investimento financeiro de grandes proporções proposto e efetivado pelo MEC.

A ANA é teoricamente, a garantia da aprendizagem, verificada em forma de avaliação externa de larga escala. O aluno no ciclo de alfabetização é avaliado em momentos distintos, seja pela professora que está recebendo formação no que se refere a avaliação diagnóstica no programa de formação do Pnaic, seja pelas avaliações sistêmicas realizadas pelo governo. Quando o aluno entra no 2º ano e no seu término, através da Provinha Brasil, cujos resultados podem ser revistos pela escola e pelos professores, que deverão buscar formas de aprendizagem que levem os alunos a alcançarem os objetivos desejados e no final do 3º ano, termino também do ciclo de alfabetização, onde é realizada a ANA que terá por objeto verificar se o aluno de fato está alfabetizado e se o professor e a escola asseguram a ele o seu direito de aprender.

Para que isso acontece, os referenciais utilizados pelo Pnaic sugerem alterações nas matrizes curriculares dos municípios, de forma que o direito a aprendizagem na alfabetização seja garantido efetivamente ao aluno. Desta forma, muitos municípios estão revendo seus planos de estudos e realizando alterações em suas matrizes curriculares de forma a contemplar os conteúdos que são direitos de aprendizagem dos alunos, revistos os planos de estudos dos municípios, as escolas devem rever seu currículo garantindo a harmonia entre o que o município propõe e o que ela efetiva em sala de aula.

Esta pesquisa se justifica a medida que procura investigar como os municípios gaúchos realizaram as novas adequações pedagógicas em seus sistemas de ensino para que a garantia de qualidade da educação fosse atendida conforme prevista pelas ações do Pnaic e de que forma estas ações interferiram nos processos de gestão municipal, verificando quais os principais impactos nas administrações municipais e posteriormente nas instituições de ensino.

Primeiramente destacamos que serão utilizados como fonte primária nesta pesquisa todos os referenciais propostos pelo MEC quanto a implantação, efetivação e avaliação das ações propostas pelo Pnaic e em especial as ações quanto a avaliação. O programa tem uma bibliografia indicada para estudos dos gestores municipais e uma bibliografia indicada para os professores alfabetizadores. Também serão utilizadas todas as portarias, decretos, leis e

emendas que ajudem a compreender o Pnaic e a estruturação da ANA nas políticas de avaliação nacional.

O referencial teórico secundário, que será utilizado nesta investigação contará com teses, dissertações, livros, artigos e pesquisas e poderá ser dividido em temas principais que já se destacam quando referimo-nos a temática da ANA e do Pnaic.

A avaliação da educação que envolve ações dos professores em sala de aula e avaliações externas de larga escala, muitos são as pesquisas e os autores que problematizam sobre esta temática, mas referencio com mais ênfase: Freitas (2007), Werle (2010; 2012), Souza (2003), Freitas (2005; 2011). Estes autores problematizam a avaliação e sua função na escola de forma a auxiliar o processo de aprendizagem e questionam sobre as avaliações em larga escala, os resultados nelas obtidos e a forma como são tratados pelos órgãos públicos em especial. Quanto à qualidade da educação serão utilizados como referência: Oliveira (2012) e Soligo (2013), entre outros pesquisadores que indagam sobre o que significa qualidade na educação e quais os fatores a ela associados. No que se refere à alfabetização a principal referência serão as pesquisas realizadas por Soares (2005), que estuda de forma efetiva a alfabetização e o letramento sendo autora também citada nos referencias do Pnaic. Os estudos sobre formação de professores irão basear-se primeiramente em Gatti (2011). Quanto à gestão educacional municipal serão utilizados os diversos estudos realizados por Werle (2003; 2006; 2008; 2009), que analisa a gestão da educação municipal e os fatores a ela associados.

Para a metodologia a ser utilizada intui-se utilizar análise documental; acompanhada de entrevistas com dirigentes educacionais.

Os primeiros resultados da pesquisa demonstram que a maioria dos municípios teve reorganização de suas agendas devido às novas configurações necessárias as gestões administrativas. Observam-se também novas estruturações curriculares em todos os municípios investigados, uma vez que a ampliação do ensino fundamental de 06 anos e o início do processo de alfabetização necessitou de ajustes curriculares significativos nas redes municipais. Esta pesquisa está em fase de estruturação e acredita-se que os desdobramentos versarão sobre formação de professores, estruturação curricular e avaliação educacional e questões relacionadas à qualidade do ensino oferecido e a aprendizagem dos alunos estará permeada em todo o processo de investigação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº867, de 4 de julho de 2012.** Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n.129, 5 de jul. de 2012. Seção 1, p. 22.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil:** dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas: Autores Associados, 2005.

FREITAS. Luis Carlos de. (Org.). **Avaliação educacional:** caminhando na contra mão. São Paulo: Vozes, 2011.

GATTI. Bernadete A. (Org.). **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

OLIVEIRA. Marcus A. (Org.). **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

SOARES. Magda; Alfabetização e Letramento. São Paulo: Contexto, 2005. 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, 2003.

WERLE. Flávia O. C. (Org.). **Avaliação em larga escala:** questões polêmicas. Brasília: Liber Livro, 2012.

_____. A reinvenção da gestão dos sistemas de ensino: uma discussão do Plano de Desenvolvimento da Educação (2007). **Revista Educação em Questão.** Natal, v. 35, n. 21, p. 98-119, 2008.

_____. WERLE, Carolina Obino Corrêa. ANDRADE, Alenis Cleusa de. Sistemas Municipais de ensino no Rio Grande do Sul, Brasil: um olhar atento para o professor. **Perspectiva.** Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 569-602, 2009.

BREVE ESTUDO ACERCA DE PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES INICIANTES NA CARREIRA DE MAGISTÉRIO SUPERIOR

Lidiane Limana Puiati Pagliarin
UFFS
lidianepuiati@hotmail.com

Resumo: Este trabalho é parte da pesquisa de Doutorado em Educação, Linha de Políticas Educacionais, e discute sobre políticas de formação continuada para professores iniciantes na carreira de magistério superior. Este texto apresenta resultados da análise de teses e dissertações defendidas em 2015 ou 2016 que têm esse foco. Das cinco produções analisadas percebeu-se semelhanças quanto às fontes de informação (professores em início de carreira na educação superior) e quanto aos instrumentos de coleta (entrevistas). Em síntese, as pesquisas apontam para a necessidade de políticas de formação continuada para esses professores, para acolhida no espaço de trabalho, acompanhamento, apoio e discussão dos desafios da complexidade do seu trabalho, bem como à constituição profissional docente.

Palavras-chave: professor iniciante. Educação superior. Formação continuada. Políticas educacionais.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho insere-se em uma pesquisa de maior porte, desenvolvida no âmbito de um curso de Doutorado em Educação, Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais. Em um contexto recente de expansão da educação superior, a discussão se justifica pela necessidade de estudos, pesquisas e debates sobre o professor formador, em especial, aquele que está iniciando sua carreira no magistério superior, já que a literatura (FERENC e MIZUKAMI, 2005; SOARES e CUNHA, 2010; GAETA e MASETTO, 2013, dentre outros) aponta que esse enfrenta muitos desafios ao exercer seu trabalho.

Diante da complexidade do trabalho do professor na educação superior, é preciso discutir sobre esse novo cenário educacional e desenvolver pesquisas para melhor compreender sobre a docência na educação superior. Em especial, torna-se significativo discutir políticas que acompanhem esse profissional ao longo de sua carreira, pois a formação continuada não é

importante somente para professores da educação básica, mas é igualmente importante para os professores da educação superior.

Autores como Gaeta e Masetto (2003), Soares e Cunha (2010), Mizukami (2006), Fávero e Tauchen (2013), dentre outros, têm afirmado que a formação para a docência (incluindo nessa discussão a docência no ensino superior) acontece de forma contínua, em momentos de reflexão, questionamento, debate e que a aprendizagem da docência é um movimento coletivo. Nesse sentido, torna-se importante uma formação continuada que dê espaço para essas diferentes ações que constituem o trabalho docente, incluindo uma formação pedagógica adequada para atuação nesse nível de ensino.

Ferenc e Mizukami (2005) denunciam a ausência de uma política educacional de abrangência nacional diretamente voltada para a formação dos professores que atuam no magistério superior. De acordo com as autoras, a formação fica sob responsabilidade de cada instituição de educação superior ou de cada indivíduo.

Geralmente, os professores iniciantes no magistério superior enfrentam vários sentimentos em relação à profissão, dentre eles, dúvidas, expectativas, ansiedades tanto em relação ao domínio de conteúdos específicos quanto em relação aos saberes pedagógicos, às metodologias de ensino, ao processo de ensino e aprendizagem e à gestão (GAETA e MASETTO, 2013).

A literatura da área aponta para desafios em relação à complexidade do trabalho docente, bem como em relação à falta de políticas de formação continuada para esses professores. Nesse sentido, para um debate mais qualificado, faz-se necessária a realização de estudo sobre pesquisas acadêmicas já concluídas a respeito do objeto do estudo. Nessa perspectiva, o problema a ser investigado é: que contribuições as pesquisas educacionais brasileiras nos oferecem sobre a formação continuada de professores iniciantes na carreira de magistério superior?

Para debater o problema supracitado, o objetivo desse trabalho foi realizar um estudo acerca de pesquisas acadêmicas que têm como foco a formação continuada de professores iniciantes na carreira de magistério superior. O recorte realizado refere-se a Teses e Dissertações disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Capes defendidas entre 2015 e 2016. A seguir, apresento a metodologia da pesquisa.

METODOLOGIA

Conforme relatado acima, realizou-se uma revisão de literatura em teses e dissertações no Banco de Teses e Dissertações da CAPES[25]. O recorte refere-se a teses e dissertações da área de concentração “educação” defendidas em 2015 e 2016 com as seguintes palavras de busca: "formação continuada em serviço", "professor iniciante".

O sistema de busca indicou 63 produções[26], sendo 10 delas do Doutorado, 37 do Mestrado Acadêmico e 16 do Mestrado Profissional. Dessa forma, todos os títulos dessas produções foram lidos, a fim de realizar o refinamento dos trabalhos que tem relação com a pesquisa que está sendo desenvolvida. Foram descartados trabalhos que foram realizados com professores de escola de educação básica, professores de cursos técnicos ou egressos de cursos de licenciatura, pois esse não era o foco da revisão. Os trabalhos de teses e dissertações em que os títulos eram condizentes com o objetivo desse levantamento foram baixados. Nessa primeira etapa, 12 trabalhos foram selecionados Após, leu-se resumo e palavras-chave, a fim de fazer um segundo refinamento das pesquisas. Das 12 produções indicadas na busca inicial, 05 foram selecionadas para compor essa revisão de literatura. As demais foram excluídas porque, pelo resumo, percebeu-se que se tratavam de professores iniciantes em escolas de educação básica.

Como a pesquisa está em desenvolvimento, os resultados trazidos na próxima seção referem-se às análises realizadas a partir da leitura do resumo e das palavras-chave desses trabalhos. Uma leitura que contemple todo o trabalho será realizada em uma próxima etapa da pesquisa.

RESULTADOS E DIFICULDADES

Das cinco produções analisadas, duas delas são Dissertações e três delas Teses. Todos os trabalhos analisados discutiram sobre professores iniciantes na carreira de magistério superior, sendo que esses foram, em todas as produções, sujeitos de pesquisa. Tantos bacharéis quanto licenciados foram pesquisados, sendo que algumas pesquisas utilizaram como fontes somente bacharéis, somente licenciados ou de ambas as áreas; os espaços de atuação desses sujeitos são tanto universidades federais, universidades confessionais quanto institutos federais. Em relação às fontes de informação, além de professores da educação superior, duas produções

[25] Site de busca: http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/
[26] Busca realizada em 17.10.2017.

ainda utilizaram documentos (não deixando claro no resumo quais) e uma pesquisa envolveu gestores de uma universidade como fontes de informação. Em relação aos instrumentos para coleta de informações com os sujeitos, todas as pesquisas utilizaram entrevista; uma das pesquisas utilizou além desse instrumento, questionário e grupo focal.

Após a análise do resumo e das palavras-chave de cada produção acadêmica, percebeu-se que as pesquisas abordaram um dos focos: desafios da docência na educação superior; ou constituição profissional docente. As pesquisas consideradas na categoria "desafios da docência" (WIEBUSCH, 2016; HEES, 2016) indicam espaços e tempos de formação continuada como necessários ao acompanhamento desse professor em início de carreira. A pesquisa de Wiebusch (2016) indica vários elementos para melhor acompanhar esse docente, incluindo políticas públicas, programas de apoio e acolhimento, bem como infraestrutura institucional. A pesquisa de Hees (2016) apresenta preocupações desses docentes, principalmente em relação ao domínio de conteúdo específicos e à autoridade que dizem precisar impor, além disso, reclamam da falta de tempo e de convívio para troca de experiências e diálogo entre os pares.

As pesquisas sobre "Constituição profissional docente" (SILVA JUNIOR, 2016; BARROS, 2016; MONTEIRO, 2016) apontam a importância dos saberes da experiência para a constituição profissional desses professores. A pesquisa de Silva Junior (2016) fala do choque de realidade que esses sentiram no início de seu trabalho e apontam formações colaborativas e trocas de experiências como elementos importantes para sua constituição como professores. Barros (2016) indica que os professores participantes de sua pesquisa declaram importância às formações pedagógicas e, nesse sentido, a pesquisadora aponta a necessidade de um programa interno de formação e atualização pedagógica. Por fim, Monteiro (2016) também cita os saberes da experiência como importantes para a atuação desses professores iniciantes na carreira de magistério superior.

Nesse sentido, percebe-se que as pesquisas, de modo geral, realizaram entrevistas com os próprios envolvidos nessa discussão, ou seja, com os professores iniciantes na carreira. O que difere nas pesquisas são a formação inicial desses (bacharelado ou licenciatura) e o espaço de atuação (universidade federal, universidade confessional ou instituto federal). O que une todas as pesquisas é a discussão em torno de formação continuada para esses docentes, seja isso evidenciado pelos próprios sujeitos participantes da pesquisa, seja isso percebido pelo pesquisador.

CONCLUSÃO

Diante das análises das teses e dissertações da área da educação, percebem-se semelhanças nas pesquisas quanto às fontes de informação (professores em início de carreira na educação superior), quanto aos instrumentos de coleta de informações (entrevistas), bem como em relação à necessidade de políticas de formação continuada para esses professores. Formações essas tanto para acolhida no espaço de trabalho quanto para acompanhamento, apoio e discussão sobre a formação pedagógica, aos desafios da complexidade desse trabalho e à constituição profissional docente.

Essa análise abre caminhos para uma discussão mais profunda de aspectos semelhantes e distintos em cada pesquisa. Por isso, o próximo passo que se faz necessário é a leitura completa de cada produção já coletada nessa revisão de literatura.

REFERÊNCIAS

BARROS, R. **Formação e docência de professores bacharéis na educação profissional e tecnológica do IFRN:** uma interface dialógica emancipatória. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

FÁVERO, Altair; TAUCHEN, Gionara. Docência na educação superior: tensões e possibilidades de gestão da profissionalização. In: **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v. 35, n. 2, p. 235-242, jul./dez., 2013.

FERENC, Alvanize; MIZUKAMI, Maria. Formação de professores, docência universitária e o aprender a ensinar. CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 8. **Anais...** 2005.

GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos. **O professor iniciante no ensino superior**: aprender, atuar e inovar. São Paulo: Senac, 2013.

HEES, L. **O início da docência de professores da educação superior**. 2016. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MIZUKAMI, Maria da Graça. Aprendizagem da docência: professores formadores. In: **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez./jul. 2005-2006.

MONTEIRO, R. **O professo iniciante no ensino superior: saberes em questão**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SILVA JUNIOR, P. **Professores em construção:** um estudo sobre a docência inicial numa faculdade confessional do sul do Brasil. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

SOARES, Sandra; CUNHA, Maria Isabel. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010.

WIEBUSCH, A. **Aprendizagem docente no ensino superior:** desafios e enfrentamentos no trabalho pedagógico do professor iniciante. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOCENTES NA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL E NA REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE

Laura Dexheimer Trein
UFRGS
lautrein@hotmail.com

Nalú Farenzena
UFRGS
nalu.farenzena@gmail.com

Resumo: É realizada uma análise comparada entre a carreira e remuneração docentes na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul e na rede municipal de Porto Alegre, tendo em conta formas de ingresso, estabilidade, jornada de trabalho e sua composição, estrutura da carreira e remuneração. A investigação tem como base a análise dos vencimentos dos profissionais e das normas sobre as carreiras, sendo também realizadas entrevistas sobre a efetivação das mesmas. Destacam-se diversas semelhanças entre as redes no que diz respeito à estruturação das carreiras docentes, ressaltando-se também a grande disparidade entre os vencimentos dos profissionais do magistério.

Palavras-chave: Carreira docente. Remuneração docente. Valorização docente. Política educacional. Legislação da educação.

INTRODUÇÃO

Neste texto, recorte de um Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (TREIN, 2016), é resumida uma análise de duas configurações de carreira e remuneração docentes, compreendendo-as como elementos a serem pensados por políticas públicas que visam a promoção da profissionalização docente e a oferta de uma educação de qualidade. O objetivo é analisar, de modo comparativo, a carreira e remuneração docentes na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul e na rede municipal de Porto Alegre (RME/POA).

As carreiras docentes na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul e na rede municipal de ensino de Porto Alegre são regidas, respectivamente, pela lei nº 6.672/74 – "Estatuto e Plano de Carreira do Magistério do Rio Grande do Sul" – e lei nº 6.151/88 – "Plano

de Carreira do Magistério Público Municipal [...]". Ambas são os primeiros planos de carreira exclusivos dos profissionais do magistério nas duas redes, delimitados como o conjunto de professores e especialistas de/em educação.

Ao longo das próximas seções serão apresentados o percurso metodológico, resultados da análise e referências do estudo.

METODOLOGIA

A investigação, de cunho qualitativo, deu-se ao longo do segundo semestre de 2016. Foram coletados documentos normativos sobre as carreiras docentes em questão, partindo-se da consulta aos *sites* da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, do Sistema Integrado de Referência Legislativa (da Procuradoria Geral do Município de Porto Alegre) e da plataforma "Leis Municipais"[27]. Para análise da remuneração dos docentes foram coletados dados de vencimento dos profissionais do magistério de ambas as redes no ano de 2016. A análise dos documentos contemplou as seguintes categorias: contextualização e abrangência da legislação sobre a carreira docente; formas de ingresso e disposições sobre a estabilidade na carreira; jornada de trabalho e sua composição; estrutura da carreira; remuneração docente. Foram utilizadas como parâmetro de análise as leis nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e 11.738/08 (Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica – PSPN).

Para sanar dúvidas levantadas durante o processo de análise, foram entrevistados profissionais vinculados às duas redes de ensino, sendo eles um docente dirigente do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS – Sindicato) e uma professora que atuou em gestões da Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre (Atempa).

[27] Disponível em: https://leismunicipais.com.br/

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados são apresentados a partir das categorias de análise já citadas.

Ingresso e estabilidade na carreira docente

O ingresso em ambas as redes de ensino dá-se mediante aprovação em concurso público. Passado um período de estágio probatório, os professores adquirem estabilidade, não podendo ser demitidos se não em virtude de sentença judicial ou processo administrativo em que lhes seja assegurada ampla defesa.

JORNADA DE TRABALHO DOCENTE E SUA COMPOSIÇÃO

A jornada semanal de trabalho nas duas redes de ensino é de 20h, sendo previstas redução de horas, em caso de trabalho noturno, e de horas-aula, em função da idade e tempo de serviço, a pedido do professor. Existe a possibilidade de convocação dos membros do magistério para o cumprimento de um regime de 30 ou 40h, dando direito a uma gratificação de 50% ou 100%, respectivamente, sobre o vencimento.

A composição da jornada de trabalho nas duas carreiras prevê uma distribuição da carga horária do professor em horas-aula e horas-atividade. Convertendo-se a distribuição das jornadas previstas em horas-relógio, chegamos a quatro diferentes composições, as quais constam no Quadro 1.

Quadro 1 – Composições das jornadas de trabalho docente – Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul e Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

	Rede estadual - RS		Rede municipal – POA	
	Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Ensino Fundamental e Médio	Educação Infantil
Horas-aula	13h20min semanais	20h semanais	12h30min semanais	20h semanais
Horas-atividade	6h40min semanais	-	7h30min semanais	4h mensais / 3 dias no início e 3 dias no final do ano

Fontes: Decreto nº 49.448/12 e relato do professor da rede (Rio Grande do Sul) / Decreto nº 14.521/04 (Porto Alegre).

Destaca-se a diferenciação ocorrida em função da etapa de atuação do docente em ambas as redes: professores da Educação Infantil (categoria prevista somente na RME/POA) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental têm a parcela de horas-atividade bastante reduzida ou até mesmo inexistente, em comparação com os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Para estes, na legislação, a composição da jornada de trabalho respeita o limite máximo de 2/3 da carga horária do professor destinados a atividades de interação com educandos, previstos na lei nº 11.738/08.

ESTRUTURA DA CARREIRA DOCENTE

Ambas as carreiras são estruturadas a partir de duas linhas: uma de promoção / progressão funcional por antiguidade e merecimento, e outra de habilitação profissional.

A linha de promoção dos membros do magistério estadual é constituída por seis classes, sendo essas designadas pelas letras A a F. A progressão funcional dos membros do magistério municipal, por sua vez, é realizada a partir de seis referências, também designadas pelas letras A a F. Os critérios para a promoção / progressão funcional, usados de forma alternada, são a antiguidade e o merecimento.

A linha de habilitação da carreira do magistério estadual é constituída por seis níveis. Na carreira do magistério municipal, cinco incentivos atribuem ao professor ou especialista em educação vencimentos de acordo com sua titulação.

REMUNERAÇÃO DOCENTE

Apresentamos aqui uma comparação entre a remuneração do magistério estadual do Rio Grande do Sul e municipal de Porto Alegre a partir dos valores estabelecidos como vencimento inicial e final das respectivas carreiras. O vencimento inicial corresponde ao valor percebido por um profissional ingressante na carreira, com a habilitação prevista pelo nível/incentivo A (Curso Normal em Nível Médio). O vencimento final é o valor recebido pelo profissional com habilitação em nível de pós-graduação, alocado na classe/referência mais alta da carreira (representada pela letra F).

Quadro 2 – Vencimentos inicial e final da carreira dos integrantes do Magistério da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul e RME/POA – 2016

20h semanais	Rio Grande do Sul	Porto Alegre
Vencimento inicial da carreira	R$ 630,10	R$ 1.355,38
Vencimento final da carreira	R$1.890,30	R$ 3.693,30

Fonte: Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE-RS) / Portal Transparência e Acesso à Informação – Prefeitura Municipal de Porto Alegre

A diferença acentuada de remuneração entre as redes é constatada no vencimento inicial nas carreiras: o valor recebido pelos docentes estaduais não só não alcança o valor estipulado pelo PSPN[28], como constitui menos da metade do vencimento inicial da carreira dos docentes da RME/POA. Quanto ao vencimento final, verifica-se uma diferença de quase duas vezes no valor recebido pelo magistério municipal.

Cabe ressalvar que os professores da rede estadual recebem uma complementação de salário para atingir o PSPN. Mesmo assim, a remuneração inicial fica abaixo daquela estipulada para os professores da RME/POA e, além disso, é mantido o vencimento básico rebaixado (R$ 630,10) para o cálculo de acréscimos salariais em função de progressão na carreira e gratificações.

CONCLUSÃO

As carreiras docentes em foco apresentaram diversas semelhanças a partir dos pontos de análise utilizados neste estudo, destacando-se aspectos como a jornada de trabalho, concepção do grupo magistério, certas gratificações e uma estrutura bastante similar, baseada em critérios de antiguidade, merecimento e habilitação profissional. Vale ressaltar que as semelhanças se estendem também à diferenciação ocorrida na composição das jornadas de trabalho no que diz respeito à etapa de atuação do professor.

A diferença marcante é a remuneração docente nos dois casos estudados, chamando a atenção para a grande disparidade existente entre os vencimentos recebidos pelos professores da rede municipal e pelos professores da rede estadual.

[28] O valor do PSPN em 2016 foi de R$ 2.135,64 para uma jornada de 40 h, portanto, o valor do Piso proporcional a uma jornada de 20h (jornada na rede estadual), ficou em R$ 1.067,82.

REFERÊNCIAS

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE-RS). **Tabela de vencimentos do Magistério Público Estadual.** Disponível em: http://cpers.com.br/wpcontent/uploads/2015/01/tabela_vencimentos_magisterio_novembro_2014_estimativa.pdf. Acesso em: 28 set. 2016.

PORTAL TRANSPARÊNCIA E ACESSO À INFORMAÇÃO – PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. **Tabela de vencimentos básicos do Magistério.** Disponível em: <http://portaltransparencia.procempa.com.br/portalTransparencia/fpTb01MagisterioPesquisa.do?viaMenu=true> Acesso em: 9 nov. 2016.

TREIN, Laura. **Carreira e remuneração docente**: os casos da Rede Estadual do Rio Grande do Sul e da Rede Municipal de Porto Alegre. Porto Alegre, UFRGS, 2016, 96p. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia – Licenciatura). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

PORTO ALEGRE. **Lei nº 6.151, de 13 de julho de 1988.** Estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal; dispõe sobre o respectivo Plano de Pagamento e dá outras providências.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974.** Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul.

CENÁRIO DAS PESQUISAS SOBRE ENADE E SINAES JUNTO AO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES NO PERÍODO DE 2010 A 2016

Andréa Vergara Borges
UNOESC

INTRODUÇÃO

O texto parte do interesse de pesquisa na dissertação sobre a centralidade do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) no contexto do Sistema Nacional de Educação Superior (Sinaes) e a tensão que estes resultados exercem sobre a gestão curricular do curso de Arquitetura e Urbanismo. Assim visando conhecer o cenário das investigações conduzidas sobre a temática, foi realizado um levantamento das pesquisas disponibilizadas no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2010 a 2016, ora apresentado.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi criado por meio da Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004, com a justificativa de que havia forte crescimento da Educação Superior privada brasileira e, portanto, a necessidade de um projeto nacional e articulado de avaliação destinado à mensuração da qualidade das instituições e do desempenho acadêmico dos respectivos docentes.

O Sinaes tem a importante missão de avaliar a graduação valorizando aspectos indutores da melhoria da qualidade da educação superior e da formação acadêmica dos estudantes brasileiros. As avaliações realizadas no âmbito desse sistema aferem a qualidade das Instituições de Educação Superior (IES), de cursos de graduação e de desempenho de estudantes. (INEP/MEC)

A avaliação das instituições busca identificar o seu perfil e a qualidade da sua atuação, considerando suas atividades, cursos, programas, projetos e setores. No caso dos cursos de graduação, a avaliação tem como objetivo verificar as condições de ensino oferecidas, o perfil do corpo docente e a organização didático-pedagógica. A avaliação do desempenho dos

estudantes dos cursos de graduação, realizada por meio do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), tem a finalidade de avaliar o desempenho dos alunos em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências – esse exame também oferece elementos para a construção de indicadores de qualidade dos cursos que servem de referência para os processos posteriores de avaliação in loco. O resultado das avaliações possibilita traçar um panorama da educação superior brasileira. (INEP/MEC)

Tendo em vista que a produção científica não é uma construção individual de quem a produz, mas resulta da interconexão entre o campo científico, a instituição e a sociedade, o objetivo deste estudo é efetuar um levantamento da produção acadêmico-científica sobre o tema que pretendo investigar na minha pesquisa de mestrado, de modo a verificar aspectos que demarcam o estado de conhecimento em torno desse tema. Busca, ainda, por meio desse estudo, encontrar subsídios para o recorte da problemática de minha investigação que trata da especificidade do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) na avaliação dos cursos de graduação, nomeadamente, no curso de Arquitetura e Urbanismo de Universidades Públicas e Privadas.

METODOLOGIA

Conforme Minayo (1994, p. 16), a metodologia é o "caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade". Para a autora, a definição da metodologia implica escolha "das concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador." Logo, as concepções teóricas acerca da abordagem, a teoria propriamente dita e a metodologia "caminham juntas" e são, por isso, "intrincavelmente inseparáveis" (Ibid.).

Desse ponto de vista, o trabalho em tela tem como orientação teórica a abordagem quanti-qualitativa que consiste na utilização conjunta, não excludente, de instrumentos dos métodos quantitativo e qualitativo. Trata-se, segundo Creswell (2010), de um método misto em que o uso das abordagens quantitativas e qualitativas, juntas, procura minimizar a subjetividade possibilitando, desse modo, maior aproximação do pesquisador com o objeto estudado e maior credibilidade aos dados obtidos.

Tomando os pressupostos das pesquisas qualitativa e quantitativa, portanto, o estudo compreendeu mapeamento da produção acadêmico-científica sobre o tema da avaliação educacional na educação superior, nomeadamente, em cursos de Arquitetura e Urbanismo. A fonte consultada foi o banco de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior (Capes). O levantamento foi efetuado em outubro de 2017, e focalizou teses e dissertações publicadas no período compreendido entre 2010 e 2016 no referido Portal.

Considerando meu interesse de investigação, delimitei três descritores para o primeiro momento de recolha e seleção do material: avaliação na educação superior; Enade; e avaliação educacional e arquitetura e urbanismo. A busca desses descritores deu-se aplicando os seguintes filtros de busca: ano base (2010 a 2016); incidência do descritor no título e palavras-chave dos trabalhos; nível - doutorado e mestrado; grande área de conhecimento - ciências humanas; e área de conhecimento - Educação. A aplicação de um segundo filtro implicou em delimitar dois subdescritores, a partir do descritor principal, quais sejam, Sinaes e Políticas de avaliação, como critério de refinamento do material localizado.

Considerando o primeiro descritor - **avaliação na educação superior,** obtive um total de 10067 trabalhos. Aplicando filtros para o segundo e terceiro subdescritores, a busca resultou em um total de **17 trabalhos**. Dois foram descartados porque não estava disponível, na *web*, o trabalho completo. Assim, foram selecionados para análise um total de 15 trabalhos resultantes das buscas em torno do primeiro descritor e seus subdescritores.

A busca aos trabalhos referidos ao segundo descritor - **Enade,** resultou, inicialmente, em 30 trabalhos. A aplicação do segundo e terceiros subdescritores, respectivamente, resultou em **48 trabalhos**. Em vista de que nove trabalhos coincidiram com os levantados na aplicação do primeiro descritor, foram selecionados **39 trabalhos** sobre o segundo descritor.

Destes 39 trabalhos 9 estavam repetidos no primeiro descritor, por este motivo foram descartados, **houve também a exclusão de 6** trabalhos que tinham como tema educação a distância, 5 trabalhos que tinham como tema, anos iniciais e ensino fundamental, 1 trabalho de avaliação na ótica da reprodução social bourdieuniana, 4 trabalhos que só tinham resumo e autor, totalizando assim **14 trabalhos**.

No que tange o terceiro descritor - **Avaliação educacional e arquitetura e urbanismo**, com os mesmos filtros utilizados anteriormente, acrescentei na grande área de conhecimento ciências sociais e aplicadas, já que Arquitetura e Urbanismo pertence a esta área, e na área de conhecimento além de Educação acrescentei, Arquitetura e Urbanismo. Com estes filtros resultaram **594 trabalhos,** porém após análise dos mesmos, não foram encontrados trabalhos que tratassem sobre avaliação de curso ou política pública de avaliação. Acrescentei o subdescritor Sinaes resultando em **10066 trabalhos**, porém da mesma forma os trabalhos encontrados não estavam de acordo com a temática pretendida, e após com o acréscimo do subdescritor Enade o número passou a ser **11313 trabalhos**, mas sem sucesso, portanto não foi

selecionado nenhum trabalho deste descritor por não ter relação com os termos citados anteriormente, e, portanto, não ficando de acordo com a temática previamente acordada para futura pesquisa.

Um segundo momento do levantamento consistiu em efetuar leitura dos resumos dos trabalhos a fim de verificar os subtemas abordados considerando os descritores e subdescritores eleitos. O resultado desse levantamento foi o agrupamento dos 29 trabalhos em quatro categorias, a saber: avaliação de cursos/universidades; formação de professores; avaliação de estudantes e avaliação de coordenadores. Para análise desses trabalhos, foram observados os princípios da análise de conteúdo.

CATEGORIAS POR TEMÁTICAS CENTRAIS

No caso da categoria **avaliação de cursos/universidades**, foram selecionados 19 trabalhos: Ribeiro (2010), Eussen (2010), Fonseca (2010), Moreira (2010), Rangel (2010), Andrade (2011), Souza (2012), Utzig (2012), Lacerda (2012), Wordell (2012), Alonso (2012), Arthus (2013), Fernandes (2014), Gontijo (2014), Rocha (2015), Oliveira (2015), Souza (2016), Souza. P. (2016) e Amaral (2016).

Nos trabalhos analisados podemos ressaltar os principais objetivos que são: compreender as transformações políticas e sociais ocorridas nas últimas décadas; identificar a formação do campo da avaliação da educação superior; implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); processo de auto avaliação institucional na Instituições de Ensino Superior (IES); qualidade das instituições de educação superior e seus cursos. Os trabalhos abordam avaliação como ferramenta de gestão da qualidade tanto no âmbito das organizações públicas quanto no das organizações privadas, questões de qualidade das instituições de educação superior e seus cursos, buscando, por meio de processos de garantia de qualidade, internos e externos, repensar as ações institucionais, rever os procedimentos internos e oferecer subsídios para o desenvolvimento de políticas públicas em educação.

De modo geral, o estudo das produções de conhecimento de acordo com a categoria avaliação de cursos, compõe uma parte essencial para o entendimento do conceito e de como acontece o processo de avaliação institucional, como se dá as Políticas Públicas de Avaliação na educação superior e quais são as produções acadêmicas relevantes a respeito dessa temática.

A categoria **formação de professores**, foi selecionado apenas um trabalho do primeiro descritor -avaliação na educação superior de Hintz (2014), com o tema: Políticas de Avaliação da Educação Superior e Profissionalidade Docente. O objetivo do trabalho foi a investigação e

a percepção dos professores acerca das avaliações e exames, e como a contribuição dos professores pode auxiliar em uma melhoria no conceito geral de avaliação da universidade. A pergunta do problema foi: Como as políticas de avaliação institucional contribuem para a profissionalidade do docente na Educação Superior, segundo as percepções de professores? A pesquisa desenvolvida reafirma que a avaliação tanto influencia quanto é influenciada pela profissionalidade docente. Os professores têm um papel importante nesse processo, uma vez que suas ações trazem implicações para a formação dos estudantes bem como exercem influências sobre os outros profissionais que atuam na instituição e na comunidade externa.

Com relação a categoria **avaliação de estudantes**, foram selecionados 6 trabalhos: Valluis (2014), Bergamin (2016), Arroto (2016), Espinosa (2015), Rodrigues (2010) e Gomes (2016).

O tema principal é o Enade frente aos alunos concluintes, e como estes resultados podem indicar alternativas para gestores e professores das instituições de ensino superior, com objetivo de incorporarem melhorias nas instituições também abordam a temática Enade como foco principal de estudo e suas repercussões frente aos estudantes, buscando elucidar a visão institucional sobre o processo avaliativo em geral.

E a categoria **avaliação de coordenadores**, foram selecionados 3 trabalhos: Pimenta (2013), Waldrigues (2014) e Silva (2016).

Os trabalhos são voltados a verificar se a qualidade da avaliação de um curso pode estar relacionada a boa ou má gestão de um coordenador, ou, como o coordenador de um curso pode influenciar na qualidade final desta avaliação de curso, tem como questão central a exemplo do trabalho de Pimenta (2013), conhecer a opinião dos coordenadores de curso, no que se refere à possibilidade de o instrumento de avaliação Sinaes aferir nível de qualidade de um curso de graduação e de o instrumento estar ajustado à gestão acadêmica do mesmo. Tal objetivo partiu do pressuposto de que os coordenadores de curso são os profissionais que respondem pelas exigências desse sistema de avaliação sobre o controle de qualidade e, ainda, considera que os instrumentos de avaliação podem servir de indicadores para a gestão acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões dos trabalhos apresentados corroboram para incrementar a nossa pesquisa, pois a avaliação no ensino superior, pode ser analisado em várias perspectivas, e vários segmentos. Percebemos que o campo está aberto para abordar a avaliação enquanto política pública de avaliação, focada no curso de Arquitetura e Urbanismo na região oeste de

Santa Catarina, uma vez que nesta busca para delimitar o campo do conhecimento não encontramos nenhuma publicação desta natureza.

Com este trabalho, ao analisar as pesquisas sobre a temática em debate consideramos a variedade de conceitos diferentes e apreciações sobre Políticas de avaliação. São estudos que não abrangem todo campo teórico, mas norteiam outros estudos.

Com a abordagem da avaliação no ensino superior, foi possível detectar nas produções acadêmicas selecionadas, que através do histórico, dos principais autores referenciados, tanto os nacionais quanto os internacionais, bem como a configuração do SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, que a postura da avaliação está muito mais normativa e voltada para o estabelecimento de rankings entre cursos e instituições do que estabelecer uma avaliação mais qualitativa do ensino.

As políticas públicas educacionais, particularmente os referentes à Educação Superior, implicam, de modo substancial, na qualidade do ensino das instituições, cabendo ao Estado o papel de regular, avaliar e implementar tais políticas.

Após este trabalho de investigação dos trabalhos selecionados, conclui-se que o aprofundamento sobre a temática de avaliação de cursos, especialmente no curso de Arquitetura e urbanismo, ainda tem muito o que se explorar e estudar, portanto este trabalho de investigação instigaram o desejo de aprofundar sobre as políticas públicas de avaliação, sustentadas pelo Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior, naquilo que se refere aos indicadores determinantes da qualidade das instituições, mais especificamente nos cursos de Arquitetura e Urbanismo.

REFERÊNCIAS

CAPES, Banco de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INEP/MEC. **Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Brasília- DF. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/publicacoes.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

APÊNDICE “A”

Referências das teses e dissertações utilizadas do Banco de Teses da CAPES:

ALONSO, Denise de Fátima. **O ENADE e a gestão de cursos superiores de tecnologia em instituições de educação superior do setor privado.** Disponível em: http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/.

AMARAL, Elaine Abrahao. **A dimensão regulatória do ENADE na avaliação da educação superior:** suas implicações na gestão e no currículo do curso de Administração da UEG. Disponível em: http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/.

ANDRADE, Maria Antônia Brandão de. **As contribuições da avaliação dos cursos de graduação para a melhoria da qualidade da educação superior**. Tese Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9019.

ARROTO, Solange Munhoz. **O SINAES, O ENADE e a formação geral dos estudantes da educação superior:** um estudo de intervenção. Disponível em: http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/.

ARTHUS, Reginaldo. **Ensino superior, controle estatal, avaliação institucional e o SINAES:** matrizes histórico-institucionais, contradições políticas e perspectivas de autonomia do ensino superior brasileiro para além do SINAES. Disponível em: http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/.

BERGAMIN, Fabiana. **Avaliação institucional no ensino superior:** os desdobramentos de uma experiência avaliativa. Disponível em: http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/.

ESPINOSA, Simone Maria. **Licenciatura em História:** contribuições, limites e desafios dos professores frente ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE. Disponível em: http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/

EUSSEN, Shirmenia Kaline da Silva Nunes. SINAES: as diferentes faces da avaliação na UFRN. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14412

FERNANDES, Fabio. **Avaliação e regulação da educação superior no Brasil:** trajetória de conflitos, avanços e contradições. Disponível em: http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/.

FONSECA, Denise Grosso da. **Implicações do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) no curso de Educação Física do IPA**. Disponível em: http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/.

http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/.

GOMES, Aline Maria Lima. **Fatores Institucionais Associados aos Resultados dos Discentes no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes: estudo de cursos de graduação.** Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/16428/1/2016_tese_amglima.pdf

HINTZ, Susana. **Políticas de avaliação da educação superior e profissionalidade docente.** Disponível em: http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/.
LACERDA, Leo Lynce Valle de Lacerda. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior:** sistema de avaliação ou exame de desempenho? Disponível em: http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/.

MOREIRA, Ana Maria de Albuquerque. **Fatores institucionais e desempenho acadêmico no ENADE:** um estudo sobre os cursos de Biologia, Engenharia Civil, História e Pedagogia. Disponível em: http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/.

RANGEL, Maria Luiza Nogueira. **O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes no curso de pedagogia da UnB:** avanços, limites e desafios. Disponível em: http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/.

RIBEIRO, Elisa Antonia. **O processo de autoavaliação institucional proposto no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) para as instituições públicas e privadas.** Disponível em: http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13613

OLIVEIRA, Edmar Bonfim de. A **Avaliação da Educação Superior e o Regime de Colaboração no Contexto das Instituições Públicas Estaduais:** a experiência da Universidade Estadual do Paraná. Disponível em: http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/.

PIMENTA, Fernanda de Cassia Rodrigues. **Os instrumentos de avaliação do SINAES:** gestão e qualidade na perspectiva dos coordenadores de curso. Disponível em: http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/.

RIBEIRO, Elisa Antonia. **O processo de autoavaliação institucional proposto no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) para as instituições públicas e privadas.** Disponível em: http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/.

ROCHA, Roberta Muriel Cardoso. **Avaliação e acreditação no desenvolvimento da educação superior no Brasil.** Disponível em: http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/.

RODRIGUES, Viviane Aparecida. **ENADE –** contribuições, avanços e limites do processo de avaliação na formação dos estudantes de graduação. Disponível em: http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/.

SILVA, Roberto Araujo da. **O SINAES e os coordenadores de Cursos de Administração do setor privado:** implicações de uma política de avaliação. Disponível em: http://biblioteca.unisantos.br:8181/handle/tede/3141.

SOUZA, Marianne Pereira. **Avaliação da educação superior na interseção de políticas sistêmicas e institucional.** Disponível em: http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/.

SOUZA, Mary Ane de. **Concepções de qualidade na educação superior:** interseção entre os instrumentos de avaliação do Mercosul e do Brasil. Disponível em: http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/.

SOUZA, Paulo André de Souza. **Políticas de avaliação da qualidade do ensino superior brasileiro (- 2016).** Disponível em: http://www.ppe.uem.br/teses/2016/2016%20-%20Paulo%20Andre%20de%20Souza.pdf.

UTZIG, Gilmar. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes:** desafios e compromissos na FIAR – faculdades integradas de Ariquemes. Disponível em: http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/.

WALDRIGUES, Maria Caroline. **Implicações do ENADE:** percepção doa coordenadores de Cursos de graduação em Enfermagem de Curitiba - PR. Disponível em: http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/.

WORDELL, Eleni Hosokawa. **Conceito cinco no Enade em cursos de pedagogia: que referênciais estão em jogo?** http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/.

VALLUIS, Marcel Andre. **O Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) sob a ótica de alunos de Administração.** Disponível em: http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/.

GONTIJO, Simone Braz Ferreira. **Implicações do ENADE para a organização do trabalho pedagógico e as práticas avaliativas em um curso de Pedagogia**.

CONSTRUÇÃO DO ESTADO DA ARTE: EM PAUTA A EVASÃO E A BAIXA PROCURA DOS CURSOS DE LICENCIATURA NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Greice Lopes Maia
UFSM
greicemaia23@gmail.com

Marilene Gabriel Dalla Corte
UFSM
marilenedallacorte@gmail.com

Resumo: Este trabalho objetivou compreender, a partir da construção do estado da arte, o problema da evasão e da baixa procura nos cursos superiores de licenciatura nos Institutos Federais. Metodologicamente, a pesquisa desenvolveu-se através da análise de teses, dissertações e artigos encontrados nos repositórios IBICT, CAPES (BTD e Periódicos) e Scielo publicados no período de 2012 a 2017. Observou-se que o problema da evasão apresenta motivos comuns nas diferentes situações estudadas pelos autores, mas que as propostas de solução apontadas são bastante diferenciadas. Destaca-se assim a importância de estudos relacionados às particularidades do fenômeno da evasão em diferentes cenários educacionais, propondo soluções que possam de alguma forma auxiliar os gestores no contorno do problema.

Palavras-chave: Evasão. Cursos de Licenciatura. Institutos Federais de Educação.

INTRODUÇÃO

As pesquisas denominadas como “estado da arte” têm como principal objetivo situar o pesquisador acerca do tema que lhe instiga permitindo-lhe uma sistematização atualizada do conhecimento desenvolvido em relação ao tema escolhido. Consistem-se de pesquisas bibliográficas desenvolvidas através de uma metodologia inventariante e descritiva da produção acadêmica e científica sobre o tema do qual se pretende aprofundar o conhecimento, 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). Esta etapa do estudo é capaz de situar o pesquisador acerca do que já foi pesquisado/investigado, quais metodologias foram utilizadas, o que já foi descoberto, quais os obstáculos teóricos e metodológicos e como os resultados foram aplicados. Desta forma em um primeiro momento o pesquisador situa-se na

contextualização teórica do tema através do desenvolvimento do estado da arte para em um momento posterior ser capaz de gerar contribuições novas, significativas e relevantes sobre o tema.

Neste contexto, o presente trabalho relata e discute brevemente os resultados encontrados na construção do estado da arte como parte do projeto de dissertação de mestrado intitulado: "Indicadores de evasão e baixa procura nos cursos de licenciatura do IFFAR – Campus São Vicente do Sul: Rearticulações na gestão", do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional/UFSM.

METODOLOGIA

Primeiramente foram selecionadas as palavras-chave que guiariam as pesquisas. Esta etapa é extremamente importante pois delimita os temas sobre os quais serão aprofundados os conhecimentos e que subsidiarão conceitualmente o alcance dos objetivos da investigação proposta. Como palavras-chave foram selecionados os seguintes descritores: Políticas de Expansão da Educação Superior, Instituto Federal de Educação Superior, Universidade e Evasão, Cursos de Licenciatura e Instituto Federal de Educação. A escolha destas categorias deu-se em face de que a proposta temática da pesquisa centra-se na análise da evasão em um Instituto Federal.

O levantamento bibliográfico foi realizado através da seleção de artigos, dissertações e teses após a inserção de cada um dos descritores nos seguintes repositórios digitais: Scientific Eletronic Library Online (Scielo), Periódicos Capes, Banco de Teses e Dissertações da Capes e Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). A seleção das produções científicas escolhidas para as discussões ocorreu por meio da leitura dos títulos, dos resumos e das conclusões dos trabalhos encontrados após a aplicação de filtros nos resultados obtidos posteriormente à realização de uma busca simples nestes repositórios. Os filtros utilizados foram: ano de publicação, idioma e área do conhecimento. A aplicação do filtro referente ao ano de publicação permitiu que fosse realizado um recorte temporal nos resultados encontrados. O interesse se restringiu aos trabalhos publicados entre os anos de 2012 e 2017. A seleção do idioma português deu-se pela familiaridade do pesquisador e a área do conhecimento para que os resultados encontrados fossem unicamente aqueles referentes à educação. Estas pesquisas foram realizadas entre os meses de agosto e setembro do ano de 2017.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados encontrados após a adoção da metodologia acima são apresentados de forma resumida através de tabela mostrada abaixo. Nesta, as produções científicas analisadas estão classificadas por natureza e ano de publicação.

Tabela 1 – Produções analisadas: IBICT, CAPES e SCIELO

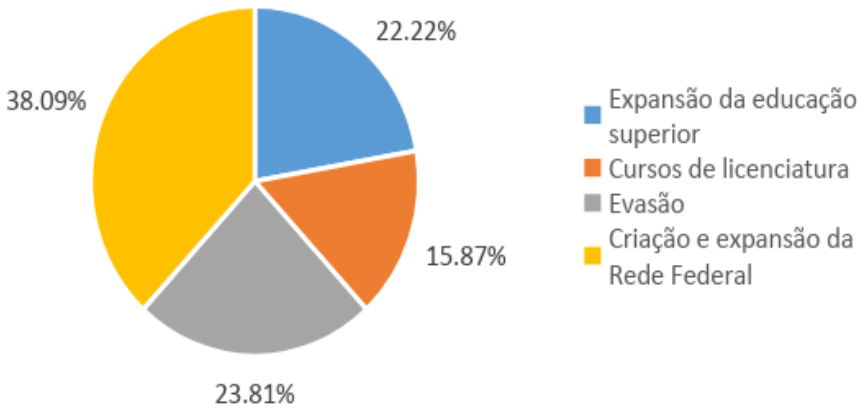
Títulos	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Teses		1	3	2	4	
Dissertações		4	4	7	5	3
Artigos CAPES	1	2	4	3	3	1
Artigos Scielo	1	3	3	4	2	3
TOTAL	2	10	14	16	14	7
TOTAL %	3,17%	15,88%	22,22%	25,4%	22,22%	11,11%

Fonte: IBICT, CAPES E SCIELO.

A análise deste mapeamento mostra uma distribuição homogênea entre teses, dissertações e artigos. Além disso, destaca-se o fato de que pesquisas acerca da temática presente no projeto de dissertação seguem sendo de interesse da comunidade acadêmica, com a maior parte das produções (58,73%) sendo publicadas nos últimos três anos.

Os trabalhos analisados foram categorizados de acordo com a figura abaixo.

Figura 1 – Categorização dos trabalhos analisados.



Esta categorização permitiu perceber que a problemática da evasão discente nos cursos de licenciatura nos Institutos Federais perpassa pela esfera das políticas educacionais, mais especificamente nas políticas de expansão da educação superior, da formação de professores e nas políticas de assistência estudantil, pela identidade dos recentemente criados Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e pela desvalorização profissional e social dos professores da educação básica.

Os trabalhos relativos à expansão da educação superior brasileira destacam que esta expansão, ocorrida no período de 2008 a 2015, assentou-se sobre três pilares: o REUNI atuando diretamente nas universidades públicas, a criação e expansão dos Institutos Federais como instituições de ensino superior e a expansão da rede privada de educação superior. Estas ações permitiram a ampliação do número de vagas nos cursos superiores através da abertura de novos campi, criação de novos Institutos Federais e Universidades, ampliação da infraestrutura das instituições já existentes, aumento no número de professores e técnico-administrativos e incentivos públicos a rede privada de ensino, principalmente através do FIES e do PROUNI (CHAVES, 2015). Neste contexto, os Institutos Federais tiveram um papel de destaque no processo de interiorização da educação superior pública. Porém, se esse conjunto de ações não estiverem associadas a ferramentas capazes de auxiliar a permanência do público que historicamente foi excluído do ensino superior, principalmente através de ações afirmativas e de políticas de assistência estudantil consistentes com esta nova realidade, tornam-se apenas ações paliativas na tentativa de democratização da educação superior (LIMA, 2013).

No que se refere aos Institutos Federais como instituições de educação superior, encontraram-se uma série de trabalhos que traziam o processo histórico dos Institutos Federais, destacando e discutindo como transcorreu a inserção da educação superior dentro do projeto de Educação Profissional e Tecnológica do Brasil, clareando este processo de evolução e de mudança de institucionalidade da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Destacam, ainda, quais percalços essa inserção encontrou no estabelecimento da identidade de ofertante de ensino superior aos Institutos Federais, principalmente quando se observa que esta inserção ocorreu através da otimização do espaço físico, da infraestrutura e dos recursos humanos e materiais (SILVA, 2015).

Com o foco mais centrado na evasão discente nos cursos de licenciatura ofertados pelas Institutos Federais, é possível encontrar uma série de trabalhos que se propõem a mensurar o fenômeno juntamente com uma identificação de suas principais causas. Na série de trabalhos analisados os autores adotam como sujeitos de suas pesquisas tanto os docentes como os discentes dos cursos. Em suas conclusões apontam que a evasão discente se constitui de um

fenômeno multifacetado que tem suas causas repousadas tanto em fatores internos quanto externos às instituições de ensino. No caso dos fatores externos, o que mais destacou-se foi a dificuldade dos alunos em conciliar a vida profissional com a vida acadêmica. Já os currículos desatualizados e a rígida grade de pré-requisitos para as disciplinas mais avançadas destacaram-se na análise dos fatores internos.

Associados a estes fatores foram encontrados trabalhos que analisam a atual crise das licenciaturas. Esta crise é caracterizada por uma procura cada vez menor por estes cursos associados aos altos índices de evasão acima mencionados. Entre as principais razões para esta crise sem precedentes na história do ensino brasileiro está a baixa valorização do diploma, tanto no mercado de bens de valores (salário) como no de bens simbólicos (prestígio social) (ARANHA; SOUZA, 2013).

CONCLUSÕES

A elaboração deste estado da arte permitiu perceber que o estudo da evasão discente no ensino superior, mais especificamente nos cursos de licenciatura ofertados pelos Institutos Federais, constitui-se de um tema atual e de interesse da comunidade acadêmica, muito devido aos impactos que este fenômeno gera tanto na esfera econômica como social. No caso dos cursos de licenciatura a evasão discente ainda é assombrada pela desvalorização profissional e quando estes cursos são ofertados pelos Institutos Federais soma-se, também, as dificuldades inerentes a recente troca de identidade destas instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Antônia Vitória Soares; SOUZA, João Valdir Alves de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? **Educ. rev.**, Curitiba, n. 50, p. 69-87, Dez. 2013.

CHAVES, V. L. C. J. Política de financiamento e a expansão da educação superior no brasil: o público e o privado em questão. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 17, n. 2, 2015.

FERREIRA, N.S.A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, 2002.

LIMA, Paulo Gomes. Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: alguns cenários e leituras. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 85-105, Mar. 2013.

SILVA, P. F. da. **A expansão da educação superior e o trabalho docente no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais**. 2015. 203 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CONSTRUÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PME DE MANOEL VIANA - RS: UM TRABALHO EM PARCERIA

Calinca Jordânia Pergher
IFFAR
Calinca.pergher@iffarroupilha.edu.br

Joze Medianeira dos S. Andradade Toniolo
IFFAR
joze.toniolo@iffarroupilha.edu.br

Monique da Silva
IFFAR
monique.silva@iffarroupilha.edu.br

Resumo: Com a aprovação da Lei n°13.005/2014 instituiu-se a obrigatoriedade dos estados e municípios, no prazo de um ano, construírem seus planos, em consonância com o Plano Nacional de Educação. A partir desta prerrogativa, o Conselho e a Secretaria Municipal de Educação de Manoel Viana solicitaram assessoria ao Instituto Federal Farroupilha – *Campus* Alegrete para atendimento a esta demanda, o que originou a criação do projeto: Assessorando na construção, implementação e avaliação do Plano Municipal de Educação de Manoel Viana. Criou-se, também, o Fórum Municipal de Educação, visando promover a formação continuada, monitoramento e avaliação das metas e estratégias traçadas. O êxito do trabalho articulado de assessoria junto as redes de ensino fez com que o projeto fosse renovado em 2017.

Palavras-chave: Plano Municipal de Educação. Formação continuada. Processo participativo.

INTRODUÇÃO

A aprovação da Lei n°13.005/2014, que cria o Plano Nacional de Educação (PNE), cujas metas devem ser cumpridas até 2024, institui que os estados e municípios, no prazo de um ano a partir da data de aprovação do PNE, devem construir seus planos municipais e estaduais de educação. Cada município brasileiro deveria construir seu plano, em consonância com o PNE que possui 20 grandes metas, até junho de 2015.

A partir desta prerrogativa, a Secretaria Municipal de Educação (SME) e o Conselho Municipal de Educação (CME) da cidade de Manoel Viana, no ano de 2015, tendo realizado

algumas parcerias com projetos de formação continuada na cidade, solicitaram apoio e assessoria ao IFFar – *Campus* Alegrete, para elaboração do Plano Municipal de Educação (PME). Tal demanda originou a criação do projeto de extensão "Assessorando na construção, implementação e avaliação do Plano Municipal de Educação de Manoel Viana". O projeto teve como objetivo inicial auxiliar nesse processo de construção e, posteriormente, na implementação e avaliação do PME, que terá duração de dez anos. Nesse sentido o projeto de extensão iniciado em 2015 teve continuidade em 2016 e foi reeditado para 2017, visando atender a esses objetivos: construção, implementação e avaliação desta política pública educacional.

Essa parceria justifica a natureza social do Instituto que é de auxiliar a região no seu desenvolvimento local e educacional, tendo como uma de suas finalidades "promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão" (BRASIL, 2008, art. 6º, inciso III). Além disso, cabe ressaltar o compromisso dos Institutos Federais com a formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais da educação.

METODOLOGIA

Na perspectiva da gestão democrática aqui defendida, a única metodologia possível para elaboração do PME é a participativa, a partir de diagnóstico da realidade, estudo da legislação e debate com os segmentos da área da educação do município, buscando a construção de um documento que representasse os anseios dos envolvidos: gestores, professores, pais e alunos, priorizando o nível mais pleno de participação.

De forma engajada e comprometida, tanto da SME quanto do IFFar – *Campus* Alegrete, foi elaborado o PME que foi aprovado pela Lei nº2.335, em 21 de agosto de 2015, fora do prazo, todavia garantindo um processo de plena participação, corroborando com a visão de Levinki (2008, p. 12) de que o processo participativo "é alimentado pela reflexão crítica sobre a prática em ação, pelo processo de formação continuada, pelo compromisso e sentimento de pertencimento dos atores sociais".

O processo de construção do PME de Manoel Viana deu-se em três etapas: 1) plenárias envolvendo a participação de vários segmentos públicos (Secretarias da Educação, de Saúde, da Fazenda e Legislativo Municipal, conselhos, gestores estaduais, grupo de professores e gestores da rede municipal de Manoel Viana e demais envolvidos); 2) trabalhos em grupo, onde

cada grupo estudou e propôs de duas a três metas do plano, envolvendo os diferentes níveis de ensino, a partir de coleta de dados do município sobre a sua meta; 3) assessoramento e acompanhamento do IFFar – *Campus* Alegrete ao órgão gestor (SME e CME) para o passo seguinte que foi a criação, em março de 2016, do Fórum Municipal de Educação (FME), o qual seria responsável pela implementação e avaliação do PME.

O FME foi instituído pelo Decreto Individual de nº04/2016, o qual o IFFar – *Campus* Alegrete também é membro, visa acompanhar e monitorar a implementação do PME, avaliando constantemente as metas e estratégias, enfatizando um processo significativo de constituição de uma política pública educacional.

RESULTADO E DISCUSSÕES

O projeto de extensão constituiu na assessoria técnico-pedagógica do IFFar - *Campus* Alegrete ao CME, SME e o FME. O plano é uma lei municipal e deve ser acompanhado pelo Fórum, em uma das primeiras reuniões para monitoramento, uma das metas do PME que recebeu priorização e assessoria direto do IFFar foi a meta 15 do PNE que trata da formação de professores, visando "garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação [...] (BRASIL, 2014).

A partir desta meta do PNE, contemplada também no PME, o foco da assessoria do IFFar – *Campus* Alegrete centrou-se na estratégia 15.6 criada pelo município, que se propõe a:

> Elaborar uma política pública municipal de formação continuada, criando uma equipe para organizar e coordenar a criação de um Fórum Municipal de Educação anual, com início em julho de 2016, visando a troca de experiências entre as escolas, a qualificação e o fortalecimento das políticas públicas de Educação no Município (PME DE MANOEL VIANA, 2015/2025)

Neste sentido, dentro do próprio Fórum, se constituiu uma nova comissão com a finalidade de criar e organizar, através do Decreto Individual nº09/2016, o I Fórum Municipal de Educação de Manoel Viana, que ocorreu no ano de 2016. O evento visou a formação continuada e a integração de saberes entre os docentes de diversas instituições que foram os formadores: os profissionais da educação de diferentes *campi* do IFFar, das redes estadual e municipal de Manoel Viana e os acadêmicos das licenciaturas do *Campus* Alegrete. O evento foi planejado de forma participativa, por uma comissão composta por representantes do IFFar – *Campus* Alegre, SME, CME, Câmara Municipal, Entidades civis, direções, professores e

alunos das escolas envolvidas, que participaram de vários encontros e reuniões para planejamento coletivo compartilhado.

Com esse espírito de equipe e fazendo a gestão de forma compartilhada, ocorreu a realização do FME de Manoel Viana (evento), que teve como tema central: “Compartilhando saberes e fazeres pedagógicos”, cujo objetivo geral foi constituir uma rede permanente de formação continuada, visando ampliar e fortalecer as políticas públicas em educação no município. Dentre os objetivos específicos, buscou-se promover a socialização de experiências entre as redes municipal e estadual do município, visando aperfeiçoar as práticas educativas; estabelecer, através de parcerias com outras instituições educacionais, troca e interação de saberes e fazeres; e proporcionar a constituição de espaços de diálogo entre a comunidade escolar.

Dando continuidade ao processo de implementação e avaliação do PME, em 2017 foi organizado o II FME, novamente com assessoria do IFFar e colaboração de palestrantes da rede municipal, estadual e de outras universidades públicas parceiras, com o tema: “Novos olhares e práticas para uma escola crítica e reflexiva”. O evento teve como objetivo geral, promover um espaço de diálogo e qualificação das práticas pedagógicas para a consolidação de uma escola crítica e reflexiva. E como objetivos específicos, proporcionar formação continuada para os profissionais da Rede Pública, levando em consideração a avaliação do I Fórum; Incentivar a constituição do processo participativo nos vários segmentos da comunidade escolar, por meio do fortalecimento dos Conselhos Escolares e da criação dos Grêmios estudantis; e socializar e valorizar as práticas pedagógicas, “do ontem e do hoje”, dos profissionais da rede pública.

CONCLUSÃO

Muitas foram às aprendizagens compartilhadas no decorrer do desenvolvimento do projeto de extensão, dentre elas a importância do fortalecimento de um trabalho em equipe articulado. Foi esse processo participativo que possibilitou a construção de um plano estruturado, através da colaboração de diversos segmentos do município. Para Araújo (2017, p. 24) o PME é “[…] uma das principais leis que regem nossa educação e como o principal caminho a ser trilhado, o grande guia da educação vianense”. Desta forma, o papel formativo de todo processo e a culminância na organização dos Fóruns potencializou a formação continuada dos profissionais da educação das redes estadual e municipal, realizada em um trabalho de parceria, de troca e de aprendizado conjunto, além de possibilitar a continuidade do

assessoramento na implementação e avaliação do PME, o que justifica a continuidade do projeto.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Lourdes Batista. **Fórum municipal de educação e plano municipal de educação de Manoel Viana:** da teoria à prática. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Pós-graduação – Especialização em Gestão Escolar do Instituto Federal Farroupilha – Campus Alegrete, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 07 jan. 2017.

_____.. Ministério da Educação. **Plano Municipal de Educação Caderno de Orientação**, 2014. Disponível em: http://www.manoelviana.rs.gov.br/download/ PlanodeEducacao.pdf Acesso em: 06 jul. 2017.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 05 jul. 2017.

_____. **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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm Acesso em: 05 jul. 2017.

LEVINSKI, Eliara Zavieruka. **A dimensão político-pedagógica do processo participativo no ensino público municipal de Getúlio Vargas – RS**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

PREFEITURA DE MANOEL VIANA (Cidade). **Lei nº 2.335**, de 21 de agosto de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Manoel Viana, de duração decenal, Manoel Viana-RS: 2015.

_____. **Decreto Individual n° 09**, de 05 de abril de 2016. Nomeia a Comissão Organizadora do I Fórum Municipal de Educação: Saberes e Fazeres Pedagógicos de Manoel Viana.

_____. **Decreto Individual nº 04**, de 15 de março de 2016. Nomeia os Membros do Fórum de Implementação e Avaliação do Plano Municipal de Educação de Manoel Viana.

CONVENIAMENTO DE INSTITUIÇÕES SEM FINS LUCRATIVOS EM PORTO ALEGRE E SEUS IMPACTOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Simone Souza Prunier
UFRGS
simoneprunier@hotmail.com

Simone Valdete dos Santos
UFRGS
simonevaldete@gmail.com

Resumo: A formação das profissionais de educação pertencentes as Instituições de Educação Infantil conveniadas no município de Porto Alegre apresenta contradições, especialmente no tocante à relação público-privado, visto que grande parte dessas escolas são oriundas de associações de bairros e entidades sem fins lucrativos. Estas profissionais de educação, em sua maioria não possuem formação de nível superior e, em muitos casos, de nível médio. A metodologia é resultado do levantamento bibliográfico e documental, e a conclusão revela a condição fragilizada dos direitos conquistados na Educação Infantil, especialmente a tensão entre público e o privado, o qual determina as políticas de formação das educadoras.

Palavras-chave: Formação. Público-privado. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A oferta da Educação Infantil (E.I.), como direito da criança, é advento recente em nosso país, da mesma forma, a exigência de formação específica para as profissionais de educação pertencentes a esta etapa da Educação Básica. As legislações nacionais que alicerçam e convergem como um marco legal para as questões suscitadas nesta pesquisa são: a Constituição Federal do Brasil – CF (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional − LDBEN (1996) e o atual Plano Nacional de Educação - PNE - lei 13.005 (2014-2024) e as Resoluções n.º 003, de 25 de janeiro 2001 e n.º 015, de 18 de dezembro 2014, ambas do Conselho Municipal de Educação/Porto Alegre.

A trajetória percorrida em Porto Alegre, visando a garantia do direito a E.I. conforme previsto na CF (1988), reafirmada e de certo sentido regulamentadora a esta, o ECA(1990), resultam em um cenário conflitante, no qual presencia-se um avanço exponencial da fronteira do privado, mesmo que sem fins lucrativos, na ambiência do público. Diante desse contexto, surgem inúmeras dessemelhanças, ao passo que trataremos de abordar a temática da formação das profissionais da Educação Infantil, atuantes nessas condições de conveniamento.

METODOLOGIA

O enfoque teórico-metodológico é resultado de uma pesquisa bibliográfica. A análise dos dados é resultado de pesquisas realizadas em Pós-graduação stricto sensu: mestrado e doutorado a partir do tema abordado.

Para pesquisa bibliográfica, realizamos um estudo preliminar no Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Lume), a fim de investigar as dissertações e teses que abordam a temática das I.E.I. conveniadas. Identificamos três trabalhos (dissertações e teses) que se aproximam com a temática da formação das profissionais de educação das I.E.I. conveniadas em Porto Alegre, Susin (2009), Flores (2007), Paulo (2013).

Para as nossas análises consideramos a conjuntura política, social e histórica, as relações de força (decisões, influências, lutas, arenas) e os sujeitos envolvidos (SOUZA, 1984).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O município de Porto Alegre possui 43 escolas da rede própria, exclusivas da E.I., e 226 I.E.I. conveniadas, sendo estas sem fins lucrativos, através de parceria firmada com a Administração Pública municipal, conferindo o respectivo número de matrículas em ambas dependências administrativas: 8.216 e 19.363. Conforme levantamento realizado na pesquisa, junto à Secretaria Municipal de Educação e dados disponibilizados em estudos do Tribunal de Contas do Estado o número de matrículas na dependência privada, via conveniamento, compreende atualmente 70,20%[29] do número total de matrículas da rede pública municipal.

Diante da análise quantitativa, podemos destacar que há um largo contexto de parceria entre o público e o privado, evidenciando a execução da política pública educacional quase que

[29] Os dados são compilações das autoras.

exclusivamente por instituições não governamentais. Tal situação advém de uma política de descentralização na qual o poder público transfere a execução da política pública, como é o caso da E.I., para a comunidade (sociedade civil organizada), continuando a exercer o papel de autoridade, sobretudo enquanto Estado avaliador (PERONI, 2008).

A forma de organização para o atendimento da E.I. em Porto Alegre, suscita a reflexão sobre a temática formação, visto que há interferências advindas do avanço do privado no que é dever do público, ou seja, percebe-se o Estado agindo apenas como regulador. Desta forma a formação vem se tornando um tema caro para a E.I. local, visto que já se passaram mais de 20 anos da promulgação da LDBEN/1996, e ainda são identificadas divergências entre as disposições nacionais.

A formação das profissionais, em sua grande maioria, é de nível fundamental ou médio com curso de qualificação, estando em divergência com o que é estabelecido no artigo 62 da LDBEN/1996.

É importante sublinhar que são raras as educadoras que possuem o nível superior, conforme previsto em legislação (SUSIN, 2009; PAULO, 2013). Diante dessa realidade, as profissionais da educação são consideradas leigas (FLORES, 2007). Entretanto, em resolução própria, o Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre até 2014, exigia apenas o ensino fundamental, acrescido de curso de qualificação específico, ainda ofertado em instituições particulares.

Conforme Dourado (2015), há metas e estratégias no PNE (2014/2024), que visam consolidar uma política nacional de formação para os profissionais da educação. Especialmente a meta 15 que indica formação específica de nível superior na área de atuação para todos os docentes até 2024. Em 2016 o índice nacional de docentes com curso superior era 64,2%[30] para a etapa Creche e 66,9% na etapa Pré-Escola.

As questões apresentadas, suscitam um debate imprescindível e emergente, visto que a formação das profissionais da E.I. impactam diretamente no critério qualidade do ensino. As contradições apresentadas fortalecem a ideia de que a E.I. ainda precisa ser reafirmada e valorizada, de forma que se faça efetivar, por parte da administração pública, o cumprimento das disposições legais, visando uma educação pública de qualidade.

[30] Dados INEP, Censo Escolar 2016.

CONCLUSÃO

A política municipal da E.I. em Porto Alegre ao se expandir, via parceria público-privado, não ampliou os recursos para que todas as necessidades demandadas fossem atendidas, conforme as exigências legais. Desta forma a análise das relações e correlações do contexto do público-privado, carece de ampla discussão em nível municipal, para que adequadamente possa-se executar a política da E.I.

Podemos refletir a partir do PNE (2014-2024), que a meta 15, concernente à política de formação dos profissionais da Educação Básica, ainda está distante da realidade das I.E.I. conveniadas de Porto Alegre. Visto que os próprios documentos mandatórios analisados ratificam que há uma contradição explícita na política de formação destas profissionais, particularmente no tocante ao afrouxamento/descumprimento das legislações educacionais de âmbito nacional.

A condição concreta da E.I. executada pelas I.E.I. conveniadas, se manifestam em sua trajetória histórica como limitadores para a garantia do direito pleno a Educação em Porto Alegre, mas também poderá vir a ser possibilidades para um processo democrático e dialógico de compreensão das políticas públicas educacionais e defesa desta etapa da Educação Básica. Reafirmamos que a formação das educadoras em nível superior tanto é imprescindível para a qualificação dos trabalhadores em educação, como é uma exigência para assegurar o direito à educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Lei Federal de 05 de outubro de 1988.

____. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Lei 13.005, 25 de junho de 2014.

DOURADO, L. F. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica:** Concepções e Desafios. Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun.,2015.

FLORES. M. L. R. **Movimento e Complexidade na garantia do direito à Educação Infantil:** um estudo sobre políticas públicas em Porto Alegre. 2007. Tese (Doutorado em Educação).

PAULO, F.S. **A Formação do (as) Educadores (as) Populares a partir da Práxis:** Um estudo de caso da AEPPA. Porto Alegre. 2013. 278 f. Dissertação (Mestrado em Educação).

PERONI, V. M. V. **Políticas Públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado**. Texto apresentado na Anped Sul, 2008 (CD) artigo disponível em http://www.ufrgs.br/faced/peroni; Acesso em 13 fev. 2017.

_____. **A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado**. Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012.

PORTO ALEGRE. **Fixa normas para oferta da Educação infantil no Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Resolução n.º 003 de 25 de janeiro de 2001 do CME/Poa.Disponívelem:<http://lproweb.procempa.com.br/PMPOA/prefpoa/smed/usu_doc/res00301.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2018.

_____. **Fixa normas para oferta da Educação infantil no Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Resolução n.º 015, de 18 de dezembro 2014 do CME/PoA. Disponívelem:<http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/refantil.pdf>Acesso em: 05 jan. 2018.

SOUZA, H. J. **Como se faz análise de conjuntura**. Petrópolis: Vozes, 1984.

SUSIN, M. O. K. **A Qualidade na Educação Infantil Comunitária de Porto Alegre**: estudo de caso em quatro creches conveniadas. Porto Alegre. 2009. 306f. Tese (Doutorado em Educação).

DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR: PODER LOCAL E REGULAÇÃO NACIONAL NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Janaina Melques Fernandes
UNINOVE
janainamelques@hotmail.com

Francisca Eleodora S. Severino.
UNINOVE
frasev@uol.com.br

Francisca Eleodora S. Severino

Resumo: A comunicação apresenta resultado de duas investigações em andamento que abordam os impactos da regulação nacional via legislação sobre a formação inicial e continuada dos professores, com base em análise de depoimentos de docentes e à luz de conclusões teóricas relacionadas à emergência de um novo senso comum nas políticas públicas de educação, nos discursos dos indivíduos que justificam ações pontuais e provisórias. Discute -se a redução dos conceitos de democracia às práticas de consumo, de cidadania e novo individualismo. Busca contribuir para a superação da alienação.

Palavras-chave: Regulação, Formação de professores, Gestão democrática.

INTRODUÇÃO

A formação profissional de professores pressupõe a adoção de recursos e mecanismos que auxiliem na apropriação de competências para sua inserção numa rede social complexa de interdependência entre indivíduos e grupos sociais que estão além dos muros da escola. Tal constatação aparece com mais intensidade em Universidades particulares, uma vez que consta de seus estatutos a extensão comunitária como compromisso social e vocação. De um lado, uma organização oficial do sistema escolar, que define conteúdos da tarefa administrativa centralizadas pela equipe gestora. Tal fala como se de fato existisse a democratização das decisões, separa e hierarquiza o espaço, a fim de diferenciar trabalhos, definindo, assim, idealmente, as relações de trabalho docente. De outro lado, os sujeitos − alunos, professores,

funcionários, que criam uma trama própria de inter-relações, fazendo da escola um processo permanente de construção social. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar em ações democratizantes, porém pontuais e de caráter notadamente cultural e não político, como prevê o projeto político pedagógico.

Numa perspectiva moderna, é patente a representação cultural positiva das tarefas de formação escolar, em particular aquelas das quais se ocupam os futuros professores; no entanto, quando essas tarefas de formação pedagógica são consideradas em processo mostram aspectos bastante contraditórios.

As análises das entrevistas demonstraram que para os professores em processo de formação é fundamental compreender a escola na ótica da cultura que leva em conta a dimensão do dinamismo e do fazer-se cotidiano e assim resgatar o papel dos sujeitos na trama das suas relações sociais que constituem a escola, enquanto instituição. Todavia para desvelar o efeito que a escola produz nos sujeitos escolarizados, é preciso ir além de sua representação cultural, compreendendo-a como parte de um Sistema Político fortemente administrado. Do ponto de vista moderno de caráter neoliberal, a educação é uma representação cultural positiva, mas, quando considerada em processo é contraditória.

A dinâmica complexa do processo educativo vem sendo historicamente investigada e analisada a partir dos mais diversos paradigmas: sociológico, antropológico, psicológico, etc. Entretanto, o avanço do neoliberalismo com seus valores relativos à produtividade, desempenho e qualidade total, impulsiona reformas políticas e orientações reguladoras que colocam o trabalho docente e a sua formação (inicial ou continuada) como uma categoria de mercado, desconsiderando as suas especificidades e princípios democráticos conquistados constitucionalmente. Tal intervenção é justificada pelo discurso de ineficácia do Estado e da burocratização da gestão educacional, cuja solução provém da incorporação da lógica econômica neoliberal nos processos de avaliação e gestão da educacional nacional, consolidada a partir de organizações reguladoras Internacionais, como Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

No recorte proposto, buscou-se demonstrar que, apesar de os autores, que subsidiaram as análises das entrevistas partirem de uma concepção histórico-social, suas formulações diferem no que diz respeito à abordagem do fenômeno quando se trata de política pública que circunscreve a educação nacional.

Segundo Vitor Paro (2016), o trabalho docente não consiste em transformar passivamente o objeto do trabalho, mas em ensejar condições para que o destinatário do

trabalho, no caso, o educando, queira e consiga aprender. A condição específica da tarefa de educar, ou seja, de promover o processo ético de humanização, perpassa pela formação da personalidade, apropriação do conhecimento historicamente produzido e por uma relação dialógica e, portanto política, entre educador e educando. Nessa relação, o educando não é produto do trabalho docente, o educando possui também o papel de produtor, agindo, interferindo e modificando as relações que constituem o processo de aprendizagem.

Na dialética entre identificação e distanciamento do sujeito com o objeto pedagógico, a ênfase dos autores sobre um ou outro momento da relação acaba por marcar sua posição em torno do fenômeno de controle social. Assim, com o estudo das formulações dos teóricos que trazem a questão da governança neoliberal, pode-se iluminar as reflexões atuais sobre os sistema educacional e as políticas públicas de educação. Com o apoio da perspectiva dialética pode-se também auxiliar a crítica aos estudos que absolutizam o papel da consciência falseada no projeto de transformação social.

António Teodoro (2012) faz uma densa reflexão sobre a governação neoliberal. Como ação política baseada nos indicadores científicos, em vez de tomar como referência a participação nos movimentos sociais ou na sociedade civil organizada realiza o que Teodoro descreve como sendo "(...) o velho sonho conservador de fazer políticas sem política". (p. 31). Assumindo a crítica como paradigma, o autor define a regulamentação da educação pelo conjunto de processos colocados em prática num sistema educativo de forma que seus atores, do centro à periferia, atinjam os objetivos fixados pelo poder público, ou seja, pretende-se que tais objetivos alcancem maior eficácia, no quadro em que o neoliberalismo entende como interesses gerais da sociedade. Para facilitar a compreensão das contradições que permeiam essa regulação que tem por finalidade última a eficácia, Teodoro situa sua reflexão no plano transnacional e sua influência em todos os outros planos e escalões dos estados nacionais.

A partir dos subsídios teóricos dessa discussão, podemos então compreender o documento produzido por Saviani para subsidiar a reunião da CONAE ocorrida em Brasília em 2010. Nesse documento, Saviani afirma que o sistema educacional é o resultado da estruturação da educação. Ou seja, a noção de sistema está em correlação com o conceito de estrutura e sua manifestação no campo educativo caracteriza o significado e as exigências contidas na capacidade humana de agir intencionalmente segundo objetivos previamente formulados.

Para justificar sua interpretação, Saviani recorre ao contexto histórico em que se deu a emergência dos sistemas nacionais de ensino, o que ensejou a generalização do termo sistema na educação. A posição de Saviani confirma a interpretação de Teodoro. Ambos compreendem que em termos estruturais, a noção de sistema tem um caráter ou uma espécie de termo

primitivo, de fato é uma espécie de generalização, não carecendo de uma definição por estar estruturalmente determinado como fundamento originário. Nessa acepção difusa e conservadora, o termo sistema se revela polissêmico, como esclarece Saviani, prenhe de ambiguidades e imprecisões pertinentes à concepção de tempo que necessita de controle social.

Saviani (2010) esclarece ainda que a palavra *sistema* assume a conotação de ordenar elementos formando um conjunto. É a forma de organização, uma maneira de arranjar os elementos de um conjunto, o que remete ao aspecto do método. Sendo assim, em educação é frequente usar o termo sistema para designar procedimentos metodológicos ou didáticos. Daí aparecer, no âmbito da teoria pedagógica, expressões como "Sistema Decroly", "Sistema Montessori", "Sistema (ou Plano) Dalton", "Sistema Winnetka". Tais sistemas são repassados para o plano da forma do ensino em empresas educacionais, convertidos em pacotes, são aplicados e vendidos inclusive para redes de escolas públicas sob o nome de sistema. Esclarece-se por que Teodoro e Jezine afirmam que "enquanto modo de organização da produção, os sistemas escolares representaram um dos lugares centrais da construção da modernidade. (...) escola assumiu-se muito cedo como um localismo globalizado" (2012. p. 7).

METODOLOGIA

A abordagem da comunicação teve caráter qualitativo e buscou explicitar relações e objetivos de administração e gestão do trabalho coletivo na formação básica e continuada dos professores, bem como analisou as determinações governamentais que garantissem a participação democrática de todos. Foram questionadas algumas concepções da Educação de forma a facilitar a reflexão sobre múltiplos significados que, historicamente, foram atribuídos à gestão e administração escolar, em particular àqueles que circunscrevem a construção dos sistemas escolares que se constituem no processo de globalização econômica um dos lugares centrais da construção da modernidade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A comunicação buscou refletir sobre os efeitos da regulação nacional na formação básica e continuada dos professores, visando contribuir para a superação da alienação a partir das teorias que apostam na tomada de consciência da realidade. Foram analisadas as contribuições teóricas de autores que questionam o papel das organizações de natureza intergovernamental tais como OCDE, Banco Mundial entre outras de caráter econômico, que

ingerindo na política educacional brasileira desempenham papel fundamental na formação básica e continuada de professores, contribuindo de forma perniciosa para a construção de um novo senso comum e consequentemente para a redução da qualidade democrática nas relações escolares em todo o pais.

REFERÊNCIAS

BOAVENTURA-Da Ciência Moderna ao Novo Senso Comum, In*:* **A Cítica da Razão Indolente**, São Paulo: Cortez, 2005. BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 maio 2015.

DOURADO, L.F. (Coord.); OLIVEIRA, J.F. e SANTOS, C.A. **A qualidade da educação:** conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 65 p.

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da Escola.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016

SAVIANI, D. Documento. Sistema Nacional de educação articulado ao Plano Nacional de Educação-CONAE, 2010. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 44 maio/ago. 2010. **ps. 380.412**

TEODORO, A. JEZINE, E. (Org.). **Organizações internacionais e modos de regulação das políticas de Educação**: indicadores e comparações internacionais. Brasília, Liber Livros, 2012.

DILEMAS DA INCLUSÃO SOCIAL NA SOCIEDADE BRASILEIRA: CONTRADIÇÕES E IMPACTOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Ivana Aparecida Weissbach Moreira
ivanawmoreira@hotmail.com

Resumo: O processo de modernização da sociedade brasileira não conseguiu resolver a questão da desigualdade social. Dados estatísticos sobre a desigualdade revelam disparidades entre o grupo restrito dos mais ricos e os milhões de mais pobres no Brasil. Embora seja um fenômeno mundial, os dados apontam uma realidade preocupante para o Brasil. A urgência se dá diante da extrema desigualdade e recentes retrocessos/mudanças que vem ocorrendo em relação aos direitos. O debate para a redução das distâncias se faz necessário, a fim de priorizar a garantia de uma vida digna, da justiça e inclusão social, via políticas públicas educacionais. Este estudo propõe refletir sobre os dilemas da inclusão social e a desigualdade social no Brasil, suas contradições e impacto nas políticas educacionais.

Palavras-chave: Desigualdade social. Inclusão Social. Políticas Educacionais.

INTRODUÇÃO

Notadamente a abertura política e os princípios democráticos conquistados em nosso país, no final da década de 1980, trouxeram uma grande esperança para a construção de um novo projeto de sociedade. A retomada dos direitos civis e políticos, a participação popular e o direito de escolha dos seus representantes, marcaram significativamente o princípio de cidadania. Acreditava-se que a garantia na escolha dos representantes legislativos seria garantia também de maior segurança, igualdade e justiça social. No entanto, os problemas centrais da nossa sociedade, tais como a violência, o desemprego, o analfabetismo, a precarização das políticas públicas e a grande desigualdade social e econômica, continuam acentuados e agravados até hoje. O descrédito e a desconfiança numa representação política voltada para o interesse da população estão cada vez mais presentes, diante do cenário de corrupção política econômica e a falta de perspectivas na melhoria das condições de vida da classe trabalhadora.

As lutas dos movimentos sociais na garantia da participação da sociedade na elaboração das políticas públicas aperfeiçoou o Estado Democrático de Direito. Porém, um pré-requisito

para a efetivação deste modelo de Estado está no enfretamento das desigualdades sociais tendo como fundamento a cidadania e a dignidade da pessoa humana, preconizados na Constituição Federal de 1988 (CF, 1988).

Os direitos sociais no Brasil, nos últimos anos, são constantemente colocados à prova. O desequilíbrio econômico e político, conduzido por estratégias antidemocráticas, corrupção e estigmatização da pobreza, assinalam medidas para o desmonte da Seguridade Social. Em consequência, ameaça à tentativa de afirmação de um padrão de proteção social que supere o caráter restritivo, clientelista e assistencialista, historicamente marcado no Brasil no campo dos direitos sociais.

Como estratégia para ampliar e socializar os custos da crise econômica com a classe trabalhadora e reforçar as oportunidades de lucro para a elite está em curso reformas trabalhistas, previdenciárias, dentre outras ações restritivas de direitos, que buscam assegurar a manutenção de um sistema financeiro corporativista e excludente, deletério ao conjunto da sociedade.

As políticas públicas, e mais especificamente as políticas educacionais, vêm passando por alterações que evidenciam o desmonte dos direitos materializados na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na LDB de 1996 (BRASIL, 1996), bem como nas deliberações que delas derivam. As reformas educacionais, o congelamento dos gastos públicos, a mercantilização da educação e a crescente onda de precarização da educação pública, são algumas das ações antidemocráticas. Este cenário reacende a instauração de um Estado mínimo e evidencia a contradição entre os princípios educacionais para uma formação humana, emancipadora e cidadã.

Historicamente, as elites brasileiras construíram, e ainda constroem proposições que se contrapõem às reações e modelos defendidos pelos trabalhadores, pois são difusoras de uma responsabilização dos pobres pela sua condição, ideologia que se expressa na defesa dos lucros e juros.

Esta herança agrava e materializa a distância entre poucos que possuem muito e os milhões que possuem pouco ou quase nada. Serve, ainda, para reforçar o processo de naturalização da desigualdade social no Brasil, cristalizando a distância que separam os mais cidadãos daqueles que possuem “subcidadania”. Refletir criticamente sobre este processo possibilita perceber as contradições e implicações para as políticas educacionais.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa e bibliográfica, tendo como método de análise o materialismo dialético. Argumenta sobre as políticas educacionais e sua importância para a compreensão da educação, bem como do desenvolvimento teórico do campo. O estudo em andamento propõe a reflexão teórico-crítica sobre a inclusão social e sua inter-relação do direito à educação, bem como a naturalização da desigualdade social e como este fenômeno impacta nas políticas educacionais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir do momento em que a sociedade se estruturou em classes sociais antagônicas os interesses e as necessidades da classe dominantes passaram a delimitar o campo da educação, na medida em que este serviu de dominação social de poucos sobre muitos. Ao apropriar-se da atividade intelectual e das técnicas de produção que compõe a divisão social do trabalho, a classe dominante passou a compreender a Educação como elemento fundamental para a manutenção da desigualdade social. Os conhecimentos científicos e tecnológicos passaram a ser compreendidos como necessários para o desenvolvimento do sistema de produção (TONET, 2005).

A década de 1980 possui um marco significativo para o Brasil pelo processo de redemocratização, com a restauração dos direitos civis e políticos e a promulgação da Constituição, hoje vigente no país. Constitui-se, assim, o Estado Democrático de Direito, alicerçado nos fundamentos da soberania, cidadania, pluralismo político, dignidade da pessoa humana e o os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, abrindo espaços para a participação social e a democracia (BRASIL, 1988). A abertura política e a implantação de conselhos gestores de políticas públicas e faz com que o poder do Estado passasse a ser compartilhado com a sociedade, significando uma representação maior da sociedade na gestão pública e no exercício da cidadania. No início dos anos de 1990, a concepção neoliberal de Estado institui a descentralização na execução das políticas públicas, o encolhimento do Estado nas suas ações sociais com privatizações, terceirizações dos serviços e de setores da administração pública. Este sistema passa a isentar progressivamente o papel do Estado como garantidor dos direitos, transferindo a reponsabilidade para a sociedade civil. A partir de 2003, o país passa por um período neodesenvolvimentista, em uma estratégia que retoma aspectos de

centralidade do Estado na efetivação de políticas públicas, adaptadas a uma conformação de sociedade voltada a manter a lógica neoliberal implantada na década anterior.

O sistema neoliberal não pode ser considerado apenas uma ideologia de política econômica, mas de transformação profunda do capitalismo e das sociedades. "É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e todas as esferas da vida" (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 07). Ao compreender a sociedade neoliberal, não apenas como transformação econômica ou ideológica, mas que afeta também as relações sociais, estamos diante de uma "racionalidade" global que reflete profundamente na subjetividade humana. Esta subjetividade é guiada por ações de competição, de individualidade, que são representadas "pelo governo de si mesmo", ou seja, uma forma de governar que se dirigia ao próprio indivíduo (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 328). É nessa sociedade da competição, do homem "empresário de si", que as relações individualizantes possibilitam perceber como nos reconhecemos como humanidade e de como estas afetam a condição humana.

A desigualdade social, numa perspectiva sociológica, apresenta variadas configurações que nos permitem pensar no seu processo fragmentado e multifacetado, a partir da realidade social de cada sociedade. Assim, as mudanças e as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais da sociedade moderna possuem influência dos movimentos revolucionários. Para Jessé Souza (2003) o grande desafio consiste em demonstrar a naturalização da desigualdade, em países como o Brasil, como um processo de modernização de grandes proporções desde o início do século XIX. O patrimonialismo e o liberalismo conservador, notadamente no Brasil, atingem as esferas econômica e sociopolítica, ocupa uma centralidade no sentido do processo de escravidão das classes menos favorecidas, tornando invisível a nossa própria herança deste regime. Permite, ainda, que a classe dominante legitime "supostas heranças culturais", em detrimento de uma análise científica dos conflitos sociais e da gênese da desigualdade em nosso país. Esse patrimonialismo tomado como responsável pela corrupção em nosso país acaba por deixar em segundo plano, nas palavras de Jessé Souza, a desigualdade social, sendo esta questão uma inversão perversa e absurda. Assim, o patrimonialismo torna invisível o poder social. O populismo atrelado à política de atendimento aos mais pobres é desconsiderado, mas tomado como elemento essencial para arregimentar a classe média como guardiã da distância social. Por estas palavras, a maior herança cultural, ainda, está centrada no desprezo das classes dominantes aos pobres, aos vulnerabilizados socialmente. Para tanto, constrói para estes a culpa por sua própria condição, estigmatizando-os e desumanizando-os.

Jessé Souza (2015) ressalta que o capital econômico e cultural, percebidos por Bourdieu são elementos estruturantes de toda uma hierarquia da sociedade moderna, pois o acesso a esses capitais permite compreender na luta cotidiana dos indivíduos os interesses materiais e ideais que estão em jogo na vida social. O acesso ao capital cultural, sob a forma de capital escolar e familiar, possibilita uma formação da classe moderna, através da intelectualidade e não mais apenas do trabalho manual.

Neste contexto, marcado pela esperança na democracia e na participação social para o rompimento da desigualdade, entremeiam-se conflitos e contradições nos interesses dos cidadãos e de uma estrutura social marcada por privilégios que legitimam e promovem a reprodução da desigualdade social. Jessé Souza expõe que (2003) o processo de modernização periférica do Brasil se deu "de fora para dentro", com valores e instituições importados, a que o autor atribui à naturalização da desigualdade. A desigualdade social possui em si a maior contradição da sociedade brasileira, pois naturaliza o processo de constituição de uma "subcidadania".

CONCLUSÃO

As políticas educacionais, enquanto decisão política do Estado apresentam limites e possibilidades, sendo pensadas para determinado contexto político-social. A inclusão social dos segmentos mais vulnerabilizados requer um conjunto de ações articuladas na promoção da cidadania e emancipação humana. Os princípios emancipatórios precisam ser analisados de forma crítica e reflexiva. Analisar as implicações do contexto político, social, econômico e cultural da sociedade brasileira possibilita pensar novas práticas educativas com perspectivas emancipatórias.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: jan. 2018.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei n° 9.394/96, de 20/12/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: jan. 2018.

DARDOT, P.; LAVAL, C.**A Nova Razão do Mundo** - Ensaio sobre a Sociedade Neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

SOUZA, J. **A construção social da subcidadania:** para uma Sociologia Política da modernidade periférica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
_____. **A tolice da inteligência brasileira:** ou como o país se deixa manipular pela elite. São Paulo: LeYa, 2015.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Ijuí: Unijuí, 2005.

DIMENSÕES RACIONAIS, POLÍTICAS E SIMBÓLICAS QUE AFETAM A GESTÃO EDUCACIONAL SUPERIOR PÚBLICA E PRIVADA

Haroldo Andriguetto Junior
PUCPR
haroldo.andriguetto@hotmail.com

Maria Lourdes Gisi.
PUCPR
gisi.marialourdes@gmail.com

Resumo: O objeto deste estudo é a gestão de instituições de educação superior e tem como objetivo analisar de que modo as dimensões racionais, políticas e simbólicas afetam e particularizam a gestão das instituições educacionais superiores públicas e privadas. Trata-se de pesquisa do tipo estudo de caso, com abordagem qualitativa, realizada mediante entrevista semiestruturada com gestores e profissionais que executam as práticas acadêmicas. Os dados foram analisados mediante análise do discurso. O estudo problematiza a manifestação e influência das dimensões racional, política e simbólica na gestão de instituições de educação superior. Fica evidente que a gestão de uma instituição universitária, em razão da sua complexidade, apresenta especificidades que a distanciam de empresas privadas.

Palavras-chave: Educação Superior. Gestão. Organização Complexa.

INTRODUÇÃO

As instituições de educação superior são classificadas na literatura especializada de gestão como organizações complexas por excelência e isso é a base do problema de pesquisa deste estudo. Essa classificação as coloca em um patamar exclusivo de gestão, que não corresponde a gestão das empresas e não obedece a dinâmica ou lógica tradicional de desempenho, qualidade e indicadores de performatividade, que são próprios da lógica de mercado e da mercantilização da educação superior, contrária à lógica acadêmica.

O objeto de estudo da pesquisa é a gestão de instituições de educação de ensino superior. São investigados quem são os agentes internos, quais suas práticas, como surgem as estratégias acadêmicas e como funciona a dinâmica interna que foge ao controle dos indicadores

empresariais ou mercadológicos. O objetivo é demonstrar o quanto a existência e manifestação das dimensões racionais, políticas e simbólicas afetam e particularizam a gestão das instituições educacionais superiores públicas e privadas.

METODOLOGIA

A pesquisa com abordagem qualitativa (NEVES, 1996), do tipo estudo de caso (STAKE, 2000) foi realizada mediante entrevistas semiestruturadas e resultam da dissertação de mestrado do autor. As entrevistas foram realizadas com 02 gestores universitários, reitor e ex-reitor respectivamente; 04 gestores de nível médio e 14 profissionais diretamente ligados a execução de práticas acadêmicas, distribuídos pelas áreas afins dos cursos de uma Universidade privada, catarinense. Os dados foram analisados mediante análise do discurso (BARDIN, 2002).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa revelou que as organizações educacionais (LIMA, 2011) universitárias são complexas e apresentam dinâmica interna particular. Ou seja, seguem à risca as propriedades encontradas em Baldridge (1983), quando apresentam: i) missão e objetivos difusos, ambíguos e poucos consensuais; ii) atividade principal intelectual e especializada, referindo-se a produção e disseminação do conhecimento; iii) resultados intangíveis de aprendizado; iv) trabalho predominantemente individualizado; v) alunos com necessidades especiais e imprevisíveis; vi) forma de trabalho rotineira complexa e variada; vii) formação heterogênea em competências profissionais e interesses e; viii) alta vulnerabilidade ao ambiente externo. Fatores como esses particularizam a gestão de organizações educacionais, inclusive da implementação de suas políticas públicas educacionais, e fazem com que modelos adaptados da realidade empresarial sejam inadequados e insuficientes, com lógica controversa à lógica existente no interior das instituições de ensino superior (MEYER JR, 2005).

Como defende Chauí (2003), a universidade é uma instituição social e, por isso, sua estrutura é composta e funciona como a sociedade, como um todo. Esse tipo de funcionamento não é regido pelas lógicas tradicionais de gestão e racionalizadas, mas sim por ambiguidades, conflitos, política, disputas, entre agentes, campos (BOURDIEU, 1983), e demais envolvidos na prática acadêmica. Implementar a política pública, que concretiza-se na sala de aula (AZEVEDO, 2011), significa gerenciar essas organizações profissionalmente, respeitando sua

natureza, em todos os níveis de ensino, tanto para esfera pública, quanto privada. Os resultados abaixo apontam a manifestação das dimensões racionais políticas e simbólicas (MEYER JR, 2005) na prática acadêmica.

Tabela 1 – Manifestação das dimensões racional, política e simbólica

Característica principal	Racional	Política	Simbólica
	Formal, lógica, estruturada, previsível.	Predominantemente informal, em grupos	Subjetiva, invisível e relacionada à cultura organizacional
Manifestações	- Análises SWOT. -Esquemas importados do meio empresarial. - Análise de cenários. - Pesquisas de mercado. - Planejamento estratégico.	Negociações, ombinados, manobras políticas.	Ao sentido atribuído a símbolos, heróis, mitos, princípios, discursos e planos.
Resultados	Limitados e predominantemente simbólicos.	Invisíveis, com forte interferência nas implementações. Cooptação.	Invisíveis, com forte interferência nas implementações. Legitimação interna (cooptação) e junto aos *stakeholders*.
Agentes envolvidos	Administração superior e agentes externos (consultores)	Todos – cúpula administrativa e congregações.	Todos – cúpula administrativa e congregações.

Fonte: Os Autores.

Portanto, assim como outras organizações, as universidades possuem uma missão organizacional, objetivos, e estruturas organizacionais onde o poder é distribuído e as pessoas alocam recursos escassos e tecnologia para prestar serviços demandados pela sociedade. No entanto, a complexidade destes componentes as diferenciam de todas as demais organizações, com forte manifestação das dimensões política e simbólica, mais presentes que a racional.

Ainda constatou-se fraca integração entre suas principais áreas-chave. Quer dizer que, ao observar a Universidade como um sistema, sua dinâmica foi tão frouxamente articulada (WEICK, 1976) que não foi identificada relação relevante entre as principais decisões da administração central com as ações estratégicas desempenhadas pela área acadêmica. Decisão e ação foram componentes distantes e, conforme pesquisa, pouco interligadas. Na realidade, as práticas que, de fato afetaram o desempenho da Universidade, foram resultados de justificativas variadas, desconjuntadas, fragmentadas e não lineares, sendo concebidas em razão da combinação de fatores desconhecidos da administração central, principalmente relacionados a dimensões política e simbólica. Por essas principais razões, a única forma pela qual a

administração central conseguia demonstrar determinado alinhamento estratégico era quando, na maioria das vezes, utilizava de racionalidade retrospectiva – *sensemaking* (WEICK, 1976), e "fornecia significado estratégico" para as ações que já haviam acontecido.

CONCLUSÃO

Ainda a gestão estratégica de organizações universitárias é carente de uma gestão adequada à sua complexidade, tanto na esfera pública, quanto privada. Em especial, pelo fato da complexidade organizacional não ser levada em consideração e permanecer no subterrâneo das ações dos seus dirigentes. Estes, seguem insistindo em ferramentas gerenciais de lógica predominantemente racional, e, por esta razão, incompatíveis com as características das organizações acadêmicas. Ainda é pouco claro para os gestores acadêmicos como lidar e conviver com as incertezas, ambiguidades e paradoxos presentes neste tipo de organização e de notória influência no seu desempenho (JARZABKOWSKI E FELTON,2006).

A pesquisa também demonstrou que a realização da missão organizacional de tais organizacionais depende, em essência, dos resultados produzidos pela área acadêmica, baseados sobretudo na criatividade, intuição, motivação, visão e na experiência de seus profissionais da base docente. À administração central, tão lembrada pelos seus planos robustos, por sua visão de mercado e formulações de cenários mercadológicos, que também foram carregados de manifestação simbólica, ficou essencialmente a função de proporcionar condições e recursos para que as iniciativas estratégias fossem produzidas e, posteriormente, identificar e reconhecer, com sabedoria, ética e sensibilidade, as práticas que afetaram o desempenho organizacional, em uma racionalidade destacadamente retrospectiva e meritocrática.

Enfim, gerenciar estrategicamente organizações acadêmicas requer atenção ao currículo, ao desempenho de professores e alunos. Gerir estrategicamente a área acadêmica implica em mesclar técnica com arte para dosar racionalidade, política e simbolismo, considerando um contexto altamente delicado, onde predominam vaidades, orgulhos, ambiguidades e conflitos que tornam o ambiente acadêmico envolvente, dinâmico, empolgante e desafiador.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. M. L.de. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n.3, p. 361-588, set./dez. 2011.

BALDRIDGE, J. V. Organizational characteristics of colleges and universities. In: BALDRIDGE, J. V.; DEAL, T. **The dynamics of organizational change in educations.** California: McCutchan Publishing Corporation, 1983.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação.** Set./out./nov./dez., n. 24, 2003.

LIMA, L. **A escola como organização educativa**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisas em Administração**, v. 1, n. 3, 2. sem., 1996.

STAKE. R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. London: SAGE, 2000, p. 435-454.

MEYER JR, V. Planejamento Universitário: ato racional, político ou simbólico. Um estudo de universidades brasileiras. **Revista Alcance,** n. 12, v. 3, 2005.

JARZABKOWSKI, P.; FELTON, E. **Strategizing and organizing in pluralistic contexts. Long Range Planning**, v. 39, p. 631-648, 2006.

WEICK, K. E. Educational organization as loosely coupled systems. **Administrative Science Quarterly**, v. 21, p.1-19, 1976.

DISTONIAS ENTRE A PROPOSIÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR EM DIREITOS HUMANOS

Elisa Mainardi
UPF
emainardi@upf.br

Eldon Henrique Mühl
UPF
eldon@upf.br

Resumo: O texto discute a ideia de um currículo escolar fundamentado nos princípios da educação em direitos humanos, tomando como referência o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH/2012). Analisando esses documentos e a fala de um grupo de professores da região norte do Estado do Rio Grande do Sul, o texto apresenta os desencontros entre o que as políticas propõem e as manifestações que os professores expressam acerca do currículo e dos direitos humanos. A proposição dos autores é a de que somente a inclusão do tema da educação em direitos humanos na formação inicial e continuada dos professores possibilitará o avanço na defesa e na realização dos direitos humanos no Brasil.

Palavras-chave: Currículo; Direitos Humanos; Educação em Direitos Humanos.

INTRODUÇÃO

É possível perceber que as políticas públicas educacionais vêm atribuindo, neste início de século, algum destaque e importância à educação em direitos humanos ao indicar a inclusão do tema nos currículos escolares como um meio de promoção de uma cultura de valorização e defesa dos direitos humanos.

Assim, buscamos compreender como os professores entendem direitos humanos e percebem a inserção do tema no currículo escolar, tomando como referência o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2006) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH, 2012).

Destacamos a pertinência do estudo ao indicar a importância das políticas públicas educacionais que abordem temas de inclusão, cidadania e direitos humanos e ressaltamos a

imprescindibilidade do debate dessas políticas junto aos professores, ampliando sua formação nesse sentido, como forma de compreender e desenvolver com autonomia o projeto de uma educação em direitos humanos.

METODOLOGIA

Entendendo que o professor "é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula" (MOREIRA, CANDAU, 2008, p. 19), este estudo buscou perceber qual a compreensão dos professores acerca de currículo, de direitos humanos e de educação em direitos humanos. As percepções apresentadas pelos professores nesse texto foram coletadas por ocasião do desenvolvimento da tese *Contribuições do currículo escolar na promoção dos direitos humanos* (MAINARDI, 2015), que procurou "investigar como os professores, responsáveis pela prática pedagógica na sala de aula, percebem a inserção do tema direitos humanos no currículo escolar e identificam os aspectos limitadores do desenvolvimento de uma educação promotora de uma cultura em e para os direitos humanos" (MAINARDI, 2015, p. 12). Os dados coletados ocorreram por meio de entrevistas a um grupo de professores da rede pública estadual, da região norte do Estado do Rio Grande do Sul. Assim, os dados e a análise realizada aqui é um pequeno recorte de um estudo de maior amplitude, que nos permitiu constatar que a maioria dos professores entrevistados possuíam desconhecimento ou conhecimento equivocado ou limitado ou preconceituoso, acerca de direitos humanos, educação em direitos humanos e currículo.

RESULTADOS

A discussão acerca da educação em direitos humanos surge no Brasil no período pós-ditadura militar, em meados dos anos de 1980, destacando-se na década de 2000-2010, especialmente com a publicação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que apresenta o tema como "importante mecanismo para o processo de implementação e monitoramento, de modo a efetivar a centralidade da educação em direitos humanos enquanto política pública" (BRASIL, 2008, p. 24). O documento conceitua a educação em direitos humanos como "um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando (...) ações em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações" (BRASIL, 2008, p. 25) e indica a importância da escola na promoção de uma cultura de direitos humanos quando

declara que “ela é um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos” (2008, p. 31).

Em 2012 é publicado as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos que amplia e fortalece o debate acerca da constituição de um currículo escolar baseado na realização dos direitos humanos, especialmente por estabelecer as atribuições dos sistemas e das instituições de ensino, conforme destaca seu art. 2º: “Aos sistemas de ensino e suas instituições cabe a efetivação da Educação em Direitos Humanos, implicando na adoção sistemática dessas diretrizes por todos/as os/as envolvidos/as nos processos educacionais” (BRASIL, 2012). Em 2013, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) também fazem menção aos direitos humanos como princípio educativo e revelam o papel da escola, e do currículo escolar, no desenvolvimento de uma educação em direitos humanos, ressaltando que “cabe à escola, diante dessa sua natureza, assumir diferentes papéis, no exercício da sua missão essencial, que é a de construir uma cultura de direitos humanos para preparar cidadãos plenos” (2013, p. 25).

Observando os documentos que mencionamos, percebe-se que do ponto de vista legal a educação em direitos tornou-se uma obrigação dos sistemas e das instituições de ensino e um direito do educando, o que representa um avanço para o sistema educacional de uma sociedade democrática e de direito. No entanto, entre a lei e sua realização concreta existe uma larga distância a ser percorrida.

No estudo realizado, as manifestações de desconhecimento sobre direitos humanos e sobre educação em direitos humanos foram predominantes. Isso pode ser percebido em falas como*: É a primeira vez que estou ouvindo isso! Nunca tinha ouvido isso.* A grande maioria das manifestações expressa desconhecimento acerca de educação em direitos humanos, não percebendo sua necessidade ou importância e sequer tendo conhecimento dos direitos humanos e das diretrizes da educação em direitos humanos. O conhecimento que alguns possuem se restringe a aspectos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Alguns professores associam a questão dos direitos humanos e do ECA às regras de convivência estabelecidas em sala de aula e na escola, portanto, como um código de controle do comportamento. De modo geral, expressam uma grande resistência a este estatuto, pois o entendem como um recurso que limita o poder disciplinador (repressivo) do professor. Outra manifestação equivocada acerca dos direitos humanos pode ser percebida nas seguintes falas: O *meu direito e minha liberdade vai até onde começa o direito e a liberdade do outro.* O equívoco reside em desconsiderar o princípio da universalidade e indivisibilidade dos direitos, considerando cada sujeito como portador de direitos de validade universal.

Percebeu-se, também, a dificuldade de incluir o tema dos direitos humanos como um conteúdo curricular. A preocupação exagerada com atividades e com a relação de conteúdos pré-estabelecidos, dificulta a inclusão do tema dos direitos humanos no trabalho cotidiano do professor. Ocupar-se desse tema representa tirar tempo de outras temáticas e atividades mais importantes.

Por fim, destacamos o preconceito em relação aos direitos humanos como direitos de todos. Alguns professores consideram que os direitos humanos deveriam ser apenas para os "humanos direitos", para aqueles que são bons. São comuns entre professores e alunos as manifestações da seguinte ordem: *direitos humanos é para proteger quem não presta, bandido!* Tal compreensão, além de revelar a visão distorcida sobre direitos humanos, ajuda a reforçar a concepção dos grupos sociais mais conservadores e elitizados. Com isso, confirma-se o que escreve Carbonari, quando salienta que as elites possuem uma visão negativa dos direitos humanos, que "identifica direitos humanos com a proteção do que chama de 'bandidos e marginais', aquilo que de 'pior' a sociedade produz" (2012, p. 24). Essa ideia dificulta a compreensão dos direitos humanos e impede a formação de indivíduos voltados à realização dos direitos humanos e de uma cultura de paz.

CONCLUSÃO

Apesar da inclusão dos direitos humanos nas políticas públicas educacionais e do progressivo reconhecimento de diferentes instâncias sociais e acadêmicas acerca da importância dos efeitos de um currículo em direitos humanos, a tarefa a ser desenvolvida é muito difícil. O desafio refere-se a efetivação dessas políticas na concretização de um currículo produzido e desenvolvido coletivamente a partir dos princípios que fundamentam a educação em direitos humanos. Tal tarefa é ainda mais desafiadora quando se percebe que há professores que desconhecem ou possuem conhecimentos limitados e equivocados a respeito dos direitos humanos e acerca da educação em direitos humanos. Por isso, entendemos que será somente pela inclusão do tema da educação em direitos humanos na formação inicial e continuada dos professores que tal situação poderá ser melhorada.

Em síntese, é preciso desenvolver uma cultura em e de direitos humanos para enfrentar as concepções preconceituosas, promotoras da intolerância, da exclusão e das injustiças presentes nas manifestações da comunidade escolar. Neste processo, caberá aos professores um papel fundamental.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação e Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, Ministério da Educação/Ministério da Justiça e Unesco, 2008.

BRASIL. **Resolução nº 1/2012**. **Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos.** Ministério da Educação. Brasília: Diário Oficial da União, 2012.

CARBONARI, Paulo Cesar. Direitos humanos no Brasil: a promessa é a certeza de que a luta precisa continuar. In: MOVIMENTO NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS (Org.). Direitos humanos no Brasil 3: diagnóstico e perspectivas. Passo Fundo: Ifibe, 2012. **Anais...**

MAINARDI, Elisa. **Contribuições do currículo escolar na promoção dos direitos humanos.** (Tese de doutorado) - Unijuí, Ijuí - RS, 2015.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2008.

EDUCAÇÃO E O SEU PROFISSIONAL: COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NECESSÁRIAS

Ivanete Maria Weber
Unochapecó

Resumo: O presente trabalho tem por finalidade algumas reflexões acerca do profissional da educação, suas competências e habilidades necessárias para o contexto atual. A perspectiva presente nas condições educacionais, mostram-se com necessidades de mudanças em todos os aspectos, visto que, os aprendentes encontram-se em uma nova visualização e expectativa com relação à escola, se levarmos em conta os dias vividos, os contextos escolares, os docentes, e também a exigência do mercado. Pensemos na escola desde os primórdios de sua instituição, até hoje, nessa trajetória, encontramos evoluções significativas em diversos aspectos, a exemplo do direito e da lei, no entanto, a escola continua a mesma, com algumas tentativas de mudança. Essa perspectiva é que precisa ser alterada. Desse modo, inicia-se a reflexão, a partir de levantamento bibliográfico, com breve histórico da educação até os momentos atuais, e elenca-se possibilidades ou tentativas, presentes em algumas teorias em torno da formação do docente, elemento indispensável à organização escolar, são eles: o modelo reflexivo, a interdisplinaridade e o intelectual transformador, sem desmerecer os demais, não abordados nesta escrita. Com essa análise, procurou-se observar os pontos relevantes a serem considerados em cada aspecto, para poder, sem a pretensão de responder as angústias que o tema educação traz, mas contribuir com ela para que possa ter mais tranquilidade em seu fazer e reconhecimento de seu papel, enquanto formadora de pessoas.

Palavras-chave: Educação. Reflexão. Intelectual. Transformador.

INTRODUÇÃO

No contexto escolar atual, devemos considerar os eventos já transcorridos nesse meio. São várias as tentativas de mudanças, desde a proposta, teóricos, concepções, métodos, que com suas particularidades auxiliaram a construção do modo de educação que temos instituído hoje. Alguns com maior êxito, aceitação, compreensão e durabilidade, alguns com menor ênfase e resultados.

A interdisciplinaridade é uma dessas possibilidades, assim como, o avanço de um profissional meramente técnico e executor, para reflexivo, crítico e transformador, e esses

marcos podem ser entendidos e aceitos como ponto de partida para todo e qualquer modelo educacional, visto que, retratam uma conexão de saberes, bem como o indivíduo que se utilizará dessa ferramenta. Com a possibilidade de abertura para a construção de uma proposta pedagógica própria, que atenda aos interesses finais da instituição de ensino e, incorporada por todos que dessa educação fazem parte, tornam-se um meio para a educação transformadora que se quer.

Com estas leituras buscou-se visualizar possibilidades de entendimento sobre quais habilidades e competências o profissional da educação precisa demandar, bem como, quais os caminhos para se chegar nesta condição.

Esta produção está estruturada em tópicos, sendo o primeiro um breve histórico da educação até os dias atuais, o modelo reflexivo, da interdisciplinaridade à transcendência, e o professor como um intelectual transformador, por fim, apresenta-se as considerações, com o intuito de evidenciar algumas possibilidades efetivas na formação do profissional da educação.

METODOLOGIA

Esta produção caracteriza-se como de abordagem teórica, uma vez que foram utilizados referenciais relacionados ao tema de estudo que é a formação do profissional da educação. Entende-se que com este estudo seja possível suscitar o debate efetivo do processo de Qualificação Profissional, considerando que ela é primordial para a melhoria da qualidade de ensino das unidades escolares. Pretende-se com essa pesquisa teórica auxiliar as unidades escolares e porque não o sistema de ensino a reforçar seus pontos fortes, recriar os pontos fracos, visando o fortalecimento do conjunto escolar, com vistas a quebra dos paradigmas, efetivando a melhoria da qualidade de ensino ofertada, que é objetivo único da escola.

Utilizo-me de Schön (1995), para evidenciar a necessidade de um profissional dentro de uma perspectiva reflexiva, Fazenda (1979) e Japiassu (1976), ao abordar a epistemologia e interdisciplinaridade, e Giroux (1988), evidenciando a figura do professor como um intelectual transformador, aliado as reflexões de Pimenta (2002), ao vislumbrar o profissional de educação como intelectual crítico.

O que se pretende é que os professores, nesta busca de formação constante se percebam da importância da formação inicial e continuada, visualizando e criando possibilidades de ser um profissional reflexivo, que se utiliza da interdisciplinaridade, e que conceba que nada é aleatório, tudo que é praticado em sala é resultado de um planejamento prévio e que precisa ser

reavaliado durante e após a ação, reflexão da prática, para uma nova prática como intelectual transformador.

CONSIDERAÇÕES

Traçar o perfil ideal de habilidades e competências necessárias ao profissional da educação, demanda de análise sobre o contexto a que esse profissional e essa educação fazem parte. Ou seja, o tempo e as condições que se apresentam em dado local. Por isso, há que se elencar as devidas situações, para conseguir efetivamente êxito nesta tarefa.

A interdisciplinaridade deve ser entendida como um processo contínuo de aperfeiçoamento de ensino, como disse Fazenda (1996), uma atitude, ou uma ferramenta para execução do planejamento, das atividades de aprendizagens nas instituições de ensino, para que, ao final, sejam o caminho para o transcender, onde o educando se utilizará dos conhecimentos, habilidades, competências, em sua formação, seja ela profissional, ou nas questões de humanidade, de sua vida.

Percebe-se a necessidade contínua de revisão das ações docentes para isso, Schön contribui significativamente ao propor seu modelo espiral que permite um repensar contínuo e com isso, a melhoria contínua da prática docente, em se tratando da reflexão-na-ação, para um renovar das práticas, o que Giroux, trará ainda com mais propriedade ao discorrer sobre o professor como um intelectual transformador.

Avaliar esse processo significa acompanhar mais de perto, aumentando as interações entre a equipe para aprimorar as ações na escola como um todo. Também verificar se as funções e prioridades determinadas coletivamente estão sendo realizadas e atendidas. É este contraponto entre o pensar e o fazer, estar aberto ao avaliar.

Considero, passos essenciais para a formação de novos profissionais da educação, bem como, aos que já atuam, a necessidade de qualificação continuada, de modo, que possam ser analisadas as práticas, teorias, metodologias, propostas pedagógicas, sempre levando em conta, quem é o aluno que está na escola, o que ele vem buscar, o que ele precisa desenvolver, e principalmente, fazer com que esse agir pedagógico, traga metodologias ativas, que façam o aluno participante desse processo, seja ele, de reflexão, ou de prática. Assim, possibilitaremos uma escola viva, e contributiva aos seus cidadãos.

Encerro essa reflexão, com o que Pimenta nos traz:

> Na sociedade atual, cada vez mais se torna necessário perceber a função do professor e, principalmente, na função de intelectual crítico. Para tanto, torna-se necessário repensar a questão da formação de professores. E importante repensar a formação inicial e contínua, pois o trabalho do professor enquanto mediador do conhecimento e do desenvolvimento da cidadania dos alunos está num processo gradativo para a superação do fracasso e das desigualdades sociais. O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura — escritura deve ter uma formação inicial e contínua. O professor deve ter seu conhecimento trabalhado a partir das informações, do trabalho com essas informações e de produzir novas formas de desenvolvimento na produção desse conhecimento a serviço da vida material, social e existencial da humanidade. Deve saber trabalhar mediando entre a atual sociedade da informação e a reflexão-crítica dos alunos para a permanente construção do humano. Além desse conhecimento específico, voltado para a humanização, é necessário desenvolver os saberes pedagógicos, a partir do conhecimento e do reconhecimento por meio de estudos e das realidades escolares ou sistemas em que o ensino ocorre. (PIMENTA, 2002, p. 217)

Para termos qualidade na educação, e que os profissionais sejam habilidosos e competentes para atender ao que a escola e mercado exigem, faz-se necessário qualificar esse profissional, desde sua formação inicial, e durante toda sua jornada, para que o mesmo seja: crítico, reflexivo, intelectual.

REFERÊNCIAS

FAZENDA, Ivani C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino Brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979

GIROUX, A. Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1988.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: **Os professores e sua formação abordagens**. Publicações Dom Quixote, 1995.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: UM DIREITO EM "VIGOR"?

Fernanda Soares Ferreira
UPF
fernandaprofesoares@gmail.com

Viviane Fátima Lima do Prado
UPF
vivi26085198@gmail.com

Resumo: A educação é fundamental ao desenvolvimento social e humano, assim, o direito de participar nos processos voltados à educação estão assegurados na Constituição Federal de 1988, bem como nas legislações pertinentes, como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nos Planos Nacionais de Educação, que afirmam o cumprimento das prerrogativas de todo cidadão brasileiro. Diante da pluralidade humana, faz-se premente que as políticas educacionais orientem os processos de inclusão nas instituições de Ensino Superior, estabelecendo a equidade de condições no sistema educacional vigente.

Palavras-chave: Inclusão. Educação Superior. Políticas educacionais.

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a educação inclusiva, inclusive no ensino superior, vêm ganhando representatividade apenas nos últimos vinte anos, mas o debate acerca do assunto iniciou-se muito antes. A partir dessa premissa legal, o estudo se realizou através do método de uma pesquisa documental, de conteúdo legislacional, comparando o que está assegurado em lei e o que efetivamente se realiza no campo da educação. A legislação sobre educação inclusiva foi contemplada primeiramente a partir das constituições brasileiras, sendo que nas primeiras a trataram de forma bastante superficial, assim como ocorreu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Entende-se sobre educação inclusiva o que Blattes define:

> A concepção de educação inclusiva, com base nos princípios do direito de todos à educação e valorização da diversidade humana fundamenta a política de educação especial que orienta os sistemas de ensino para garantir o acesso de todos às escolas comuns da sua comunidade e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. BLATTES, 2006, p. 9)

Assim, percebe-se que as escolas e universidades devem receber a todos, independentemente das condições que os determinam como incluídos, desta forma o desafio da educação é oferecer o ensino e proporcionar uma aprendizagem efetiva e dentro de um sistema de políticas públicas contundentes.

A partir da CF/1988, o direito à educação foi assegurado como direito fundamental, reconhecido como aporte de um Estado Democrático de Direito, posto que abarca os direitos individuais e coletivos, e sobretudo a promoção da universalização e igualdade de condições. Segundo dados do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em um período de dez anos, entre 2004 e 2014, o acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior, subiu muito, mas quando esses números são comparados com os dados totais de ingresso nas faculdades e universidades brasileiras, essa participação ainda é mínima. Em 2004, por exemplo, o número de pessoas com deficiência que se matricularam em cursos superiores presenciais e à distância no Brasil foi de 5.395, o que representou somente 0,12% do total de matrículas no país neste ano, que foi de 4.223.344, de acordo com o Inep. O Inep aponta que em 2014, 7.828.013 estudantes se matricularam em cursos superiores no país, o que representou um crescimento de 85,35%, frente a 2004. Em relação aos alunos com necessidades educativas especiais, onde também se contam os incluídos, o aumento foi muito maior na mesma comparação, 518,66%, atingindo 33.377 matrículas. (INEP, 2014)

Tais dados explicitam a inclusão de portadores de necessidades especiais ao Ensino Superior. Para Blattes (2006), a educação especial se constitui em uma modalidade que perpassa todos os níveis de ensino e deve constituir uma proposta pedagógica que vise garantir a escolarização e promover o desenvolvimento da potencialidade dos alunos.

Neste aspecto, cabe à Universidade promover ações que vislumbrem o desenvolvimento destes alunos e da adequação destas instituições à legislação em vigor. A vocação primeira da universidade é a formação humana, contudo, sabe-se que há a necessidade de se observar a legislação para o cumprimento integral das normas que visam a efetivação das políticas educacionais de inclusão, que vão muito além do que está posto, pois estas devem alcançar o objetivo maior, que é a universalização ao acesso à educação e também a igualdade de

condições, princípios que por si só não bastam, pois além de incluir, deve formar um profissional apto ao mercado de trabalho.

Ao evocar-se a lei, percebe-se que em vários aspectos esta preocupa-se com a promoção do indivíduo com necessidades especiais, porém, não assegura o seu cumprimento, pois as especificidades são muitas, que vão desde o capital humano que deve estar capacitado para lidar com este mundo de diversidades, bem como com espaços físicos não adaptados, estes são alguns dos entraves que estas políticas deveriam atender.

A Constituição Federal no artigo 205 coloca a educação como direito de todos e dever do estado, visando o pleno desenvolvimento da pessoa e para o exercício da sua cidadania. O acesso à educação é uma garantia, um direito contemplado por quase todos os países no mundo, afinal, a educação é um agente formador de cidadania, e indispensável a efetivação das políticas públicas. O presente artigo, parte do pressuposto constituinte de que todos possuem o direito à educação, porém, percebe-se que há o estabelecimento das legislações que promovem o acesso ao ensino em seus múltiplos níveis, mas não explicitam a forma para efetivá-lo, ou se o fazem, fazem-no sem preocupar-se de que maneira ou com quais subsídios será realizada.

De tal modo, compreende-se que a educação inclusiva é uma empreitada tanto das universidades, dos educadores, dos governos, da sociedade como um todo, e assim deve ir além de uma definição conceitual, mas sim tornar-se uma política pública concreta, tanto no sentido legal, quanto no sentido da sua aplicabilidade. Para Moreira, estes aspectos definem-se da seguinte forma:

> [...] estes aparatos legais, sem dúvida são importantes e necessários para uma educação inclusiva no ensino superior brasileiro, muito embora, por si só não garantam a efetivação de políticas e programas inclusivos. Uma educação que prime pela inclusão deve ter, necessariamente investimentos em materiais pedagógicos, qualificação de professores, infraestrutura adequada para o ingresso, acesso e permanência e estar atento a qualquer forma discriminatória. (MOREIRA, 2005, p. 43)

Em se tratando das questões levantadas, todas são essenciais a qualificação da educação inclusiva, não somente pelas políticas públicas, mas também aos aspectos físicos, materiais e principalmente, humano, tanto por parte do profissional educador quanto do incluído.

No intuito de suprir as lacunas da educacionais e tratar mais especificamente da educação, a primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBN) foi apenas prevista na Constituição de 1934, efetivando-se somente em 1961 como medida legislativa, e revisada em 1971, sendo que após a "Constituição Cidadã" de 1988, a LDB/61 foi considerada retrógrada, tendo assim todo seu texto revisado e amplamente debatido, inicialmente com a XI

ANPED, seguida do Projeto Jorge Hage no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, seguindo-se da proposta dos senadores Darcy ribeiro, marco Maciel e Mauricio Correa, sendo definitivamente instituída no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, e que acabara por organizar a educação a partir do controle principal por parte do governo, sendo outorgada definitivamente em 1996.

Esta norma representa um dos maiores avanços no que diz respeito à regulamentação do sistema educacional brasileiro, e das políticas de inclusão, servindo de fundamento para todas as instituições de ensino. A LDB específica os direitos e deveres com relação à educação e ao acesso ao "atendimento educacional especializado" de forma gratuita, e regulamentam a educação especial no Ensino Superior.

Cabe destacar ainda, as manifestações do Conselho Nacional de Educação, no esforço de definir as diretrizes nacionais para a educação especial, registradas no Parecer CNE/CEB n. l7/2001, e da Resolução CNE/CEB n. de setembro de 2001, que determina, que os sistemas de ensino devem matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais, sem qualquer restrição.

Outras normas a se destacar são o Decreto 5.296/2004, chamado de Lei da Acessibilidade, que determina prazos para a implementação da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, nas diferentes áreas da sociedade, e também do Decreto 5.626/2005, que proclama o uso e a difusão da Libras como componente curricular em todos os cursos de formação de professores e de fonoaudiologia, no prazo de dez anos, avançando, posteriormente para os outros cursos universitários.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, compreende-se que a inclusão ainda está longe de corresponder ao ideológico propostos nas legislações supracitadas, pois a sua realização não depende apenas da previsão legal, mas sim de políticas educacionais concretas, de formação específica, de espaços adaptados, de recursos materiais e por fim, ações compartilhadas, com o intuito primordial, que é a inclusão, no sentido do reconhecimento dos processos que respeitem as diferenças, com ações voltadas à integração da diversidade ao contexto social.

REFERÊNCIAS

BLATTES, Ricardo (Org.). **Direito à educação:** subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 05 set. 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: <http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 set. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**, 2014. Brasília: MEC, 2014.

MOREIRA, Ceretta Laura. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista Educação Especial (UFSM),** Santa Maria, v. 2, n. 25, p. 37-48, 2005.

EDUCAÇÃO LIBERTADORA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR NA AMAZÔNIA SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS, AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A DIVERSIDADE

Viviane Martins Vital
UFSM
vivi.mvferraz@gmail.com

Rosane Carneiro Sarturi

Resumo: Trabalho está vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria e ao Grupo de Pesquisa Elos/CNPq. Objetivou-se por meio de um relato de experiência docente no Ensino Superior, a análise das Políticas Educacionais/Diversidade e as disciplinas específicas de valorização de identidade étnico-racial e cultural, presente no currículo do Curso de Pedagogia, no interior do Pará, Amazônia, como um indicador de qualidade no processo ensino-aprendizagem e na formação do profissional da Educação. A partir do encontro dialógico permeado pela história oral, os colaboradores relataram um distanciamento entre a teoria e a *práxis* pedagógica, correlacionado a autoria do conhecimento, a diversidade e identidade étnico-racial, principalmente, a identidade indígena.

Palavras-chave: Políticas e Gestão da Educação étnico-racial. Diversidade. Educação Libertadora.

INTRODUÇÃO

Quando pensamos no termo “Amazônia”, logo, em nosso imaginário, nos reportamos a um território dotado de singularidades e especificidades. Da mesma forma, visualizamos os moradores locais como ribeirinhos, beiradores e povos indígenas. Entretanto, ao imergir nesse espaço nos deparamos com as múltiplas cenas e cenários produzidos pelos intensos movimentos migratórios que ocorreram no Brasil na contemporaneidade. A diversidade ecoa na floresta “entre” as frestas do tempo e se faz urgência constituir o conceito em prática pedagógica que edifique a formação de professores nos Cursos de Ensino Superior e nos currículos da Educação Básica.

METODOLOGIA – RELATO DE EXPERIÊNCIA

O conceito de "Diversidade" adotado neste estudo distancia-se do contexto banalizado, referindo-se apenas ao olhar da tolerância em busca de um não conflito. Nasce a partir da diferença entrelaçado ao entendimento de igualdade, desigualdade e equidade. Ou seja, Políticas Públicas Educacionais que entendessem o enfrentamento, as tensões e o conflito como algo latente, onde o primeiro passo fosse à desigualdade tendo a igualdade como resultado final. Compreendendo a natureza do problema, partindo de uma pesquisa qualitativa no cotidiano, com um grupo focal de alunos colaboradores do Curso de Pedagogia de uma instituição privada, no interior do Pará, foi analisada a aplicabilidade das Políticas Educacionais para a diversidade étnico-racial no Ensino Superior, a partir do currículo e as disciplinas vigentes. A partir das rodas de conversas, apoiadas nos arcabouços das histórias oral de vida e temática, pelas obras freirianas e o viés das pesquisas no cotidiano, tecemos um encontro dialógico, a partir das memórias acerca de suas experiências pessoais; o que eles sabem sobre o local que vivem e convivem, principalmente, na esfera histórico-social e cultural; o que eles aprenderam sobre a diversidade; como as disciplinas específicas colaboraram com a sua formação profissional; como a diversidade estava presente em suas salas de aula e como atuavam a partir do que aprenderam nas disciplinas. Meihy (1996), enfatiza que a história oral valoriza o sujeito e seus significados dando voz e interpretando as relações, as representações, as crenças, os valores, a cultura, o espaço geográfico/social e toda a sua natureza histórica. Para Garcia (2003, p. 12), a pesquisa no cotidiano nasce em um círculo dialético onde tanto o pesquisador quanto os colaboradores se colocam no processo da pesquisa como pesquisadores da sua própria prática. "Nesse processo, vão tecendo novos conhecimentos sobre o processo *ensinoaprendizagem* e sobre o processo de pesquisa propriamente... Para nós, prática-teoria-prática ou *práticateoriaprática*, que, de tão imbricadas, chegam a se confundir (...)." Enquanto pesquisadores no cotidiano, compartilhamos saberes e vivências com o objetivo de criar conexões sobre aquilo que aprendemos, fazemos e modificamos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES - EM BUSCA DO "ENCONTRO DAS ÁGUAS"

Essa pesquisa nasce à beira do rio Tapajós, um rio de águas claras, de cor azul-esverdeada. Ao longo do seu leito, o rio enfrenta um desafio, o "Encontro das Águas", com o rio Amazonas, um rio de águas escuras. Um rio ao nascer apresenta suas características próprias, e ao longo do seu curso, vai incorporando as peculiaridades do tempo e do espaço

pelo qual percorre. E o encontro com outro rio, muda seu fluxo e o seu ritmo. Enfrentar o "encontro" com um rio distinto provoca um dos movimentos mais importantes para os povos ribeirinhos, a abundância. A diversidade não ocorre na calmaria, ocorre a partir daquilo que é oposto, portanto, há resistência, luta, confronto, contradições. O caminhar deste estudo inicia com essa metáfora, uma vez que para a comunidade que vive daquilo que o rio dá, o encontro das águas é sinal de "tempos bons." O desafio da diversidade, pode ser compreendido como um "Encontro das águas", onde um rio renasce ao encontrar o outro, que, ao mesmo tempo é igual e diferente. Cada um com suas características e com águas que se complementam. O desafio é trazer a sabedoria de diversidade "um rio" sobre a diversidade para as nossas salas de aulas. Segundo Gomes (2008, p. 133):

> Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. As diferenças, por sua vez, são construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder.

Há no interior da Amazônia, uma vertente que enaltece os povos ribeirinhos e indígenas como os donos da terra. No discurso, há uma legitimidade. Mas, na prática, há uma invisibilidade, onde as amarras ou "margens" socioeconômicas, políticas, e sociais não efetivam nesse espaço de direito. Vale ressaltar, ainda, que mesmo de forma literária haja um reconhecimento de certos povos, como por exemplo, os indígenas, muitos ainda tratam o termo "indígena" dentro dos conceitos "monocultural" e "Homogenia". Há no imaginário um estereótipo conectado ao "Índio". Entretanto, são múltiplos, plurais, "Diversos". Além disso, há uma diminuição histórico-cultural menosprezando sua cultura e trabalho. Por meio da abordagem da história oral foi observado que, os colaboradores relataram que o currículo prevê e aplica conhecimentos específicos que abordam a diversidade, como por exemplo, a educação indígena ou a no campo. E reconheciam a importância desse conhecimento para a construção de identidade local, além de reconhecerem que ainda há processos discriminatórios. Dentre os colaboradores que já atuavam como docentes na Educação, poucos relataram aplicar em suas práticas o conhecimento adquirido. O objetivo é despertar a educação para a liberdade, onde o aluno se reconhece como um sujeito autor, construtor da sua própria história dentro de um espaço plural. Segundo Freire (2007, p. 42), a liberdade só se conquista na "*práxis*", ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-opimido." Dialoga que a liberdade educadora se faz pela palavra, pela "pro-vocação", povocar a ação! Em sua maioria, os colaboradores tinham pouco conhecimento

sobre o contexto histórico-social do próprio local onde habitavam e poucos apresentaram relatos associando o conhecimento desenvolvido nas disciplinas com as suas práticas pedagógicas. Já os colaboradores advindos das áreas indígenas, em sua maioria, apresentavam uma postura passiva, com raras participações em sala de aula. Quando questionados, o silêncio se fazia presente e quando alguém o quebrava, externava sentir medo da exposição e da sua forma de falar, evidenciando-se um sentimento de inferioridade. Há uma relação de poder que oprime e cala, que pode nascer com o currículo, se desenvolver com as práticas pedagógicas e se efetivar com a ação docente. O problema é desatar o nó.

> Levar em conta a pluralidade cultural implica pensar formas de reconhecer, valorizar e incorporar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares. Significa, ainda, refletir sobre mecanismos discriminatórios que tanto negam voz a diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais, bem como buscando homogeneíza-las numa perspectiva monocultural. (SILVA; BRANDIM, 2008, p. 56).

Alguns colaboradores relataram trabalhar com práticas pedagógicas sobre a diversidade, entretanto, estes atuavam em áreas específicas como as escolas indígenas e seguiam o proposto pela direção. Já os que tinham um ou dois alunos indígenas o inseriam no currículo e práticas pedagógicas tradicionais. Este relato de experiência apresenta uma inquietação latente: como não fracassar em uma escola que não foi pensada para a diferença e qual é o espaço autoral do ser cognoscente em um universo homogêneo que apresenta práticas pedagógicas padronizadas?

(IN) CONCLUSÕES

Segundo Freire (2007, p. 21), o homem é um ser inconcluso consciente de sua inconclusão e seu permanente movimento de busca do "ser mais". A busca pelo "Encontro das Águas" começa pelas inquietações apresentadas ao longo deste trabalho. A premissa máxima entre dois mundos é aprender a dizer a tua palavra, criadora de cultura. "A Palavra aqui é entendida como Palavra e ação (...). A palavra viva é diálogo existencial." A diversidade, em sua origem genuína, exige do educador uma empatia pelo diferente, sendo capaz de sair de si, encontrar o eu do outro, voltar para o espaço inicial e mudar a sua forma de ver o mundo, a partir do que trouxe do outro, para dentro de si. É não estar mais no mundo sozinho, pois o outro me modificou, logo, ele também passou por um processo de transformação, de descentramento. "Descentramento do olhar, traduz-se pela perspectiva de que não somos o

centro do mundo (...). Por isso, a procura de entender a lógica do outro". (DAUSTER, 2008, p. 127). Sugere-se que a sala de aula, em múltiplos contextos, seja como a água e a sua capacidade de se modificar de acordo com o ambiente. Que o currículo e as práticas pedagógicas se modifiquem de acordo com os sujeitos que por eles transitam, mergulham, como afirma Silva (2001).

REFERÊNCIAS:

BRANDIM, Maria Rejane Lima; SILVA, Maria José Albuquerque da. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. **Diversa**. Ano I, nº 1, p. 51-66, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed1ano1-artigo4_mariasilva.PDF>. Acesso em: 25. jan. 2018.

DAUSTER, Tânia. Diversidade Cultural e Educação - Dimensões de "uma revolução silenciosa". In: BARROS, José Márcio (Org.). **Diversidade cultural** - Da proteção à promoção. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 125-132, 2008.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GARCIA, Regina Leite (Org.). Tentando compreender a complexidade do cotidiano. **Método:** pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e a Educação brasileira. In: BARROS, José Márcio (Org.). **Diversidade cultural:** da proteção à promoção. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 133-145, 2008.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral.** 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu. da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

EDUCAÇÃO PARA SUSTENTABILIDADE ULTRAPASSANDO FRONTEIRAS: EXPERIÊNCIA ENTRE ESCOLA E UNIVERSIDADE

Sandra Lilian Silveira Grohe
Universidade do Vale dos Sinos –Unisinos
sandragrohe@gmail.com

Resumo: No ano de 2013, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Marta participou da IV Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente. A partir desta iniciativa a escola passou a se destacar como promotora da educação para a sustentabilidade no Munícipio de São Leopoldo/RS. Um dos desdobramentos deste movimento foi à parceria realizada com a Universidade de Michigan e a construção do projeto denominado Together We Make Santa Marta Home (Juntos Fazemos de Santa Marta a Nossa Casa). Este culminou em um importante documento com recomendações para o desenvolvimento de espaços públicos e programas de educação para a sustentabilidade na Vila Santa Marta.

Palavras-chave: Educação para sustentabilidade. Projeto de Ação. Escola. Universidade.

INTRODUÇÃO

A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Santa Marta, localizada no Município de São Leopoldo – RS, ao participar da IV Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente - CNIJMA (MEC, 2018)[31], no ano de 2013, elaborou um projeto de ação voltado aos problemas socioambientais encontrados na escola e comunidade Santa Marta. Durante o período da CNIJMA, seguindo as orientações trazidas no livreto "Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis" (BRASIL, 2012), foram organizadas três encontros com a comunidade escolar, com o intuito de proporcionar, através de um espaço aberto e democrático, discussões sobre os problemas locais.

[31] Esta conferência, fundamentada em políticas de educação para a sustentabilidade, ocorre desde o ano de 2003.

Coletivamente, escola e comunidade, criaram uma Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (COM-VIDA)[32] e o projeto de ação denominado "Água Viva", dando prioridade aos problemas encontrados no Arroio da Manteiga, que passa pela Vila Santa Marta e se encontrava muito poluído e contaminado. O objetivo do projeto foi o de sensibilizar a comunidade local para os perigos e consequências de se conviver próximo aos locais com água contaminada e poluída, assim como alertar para a responsabilidade que cada um tem com o arroio e o lugar onde vivem. (GROHE, 2015, p. 94)

O projeto aos poucos foi se fortalecendo, principalmente quando recebeu o apoio das autoridades locais. A COM-VIDA, juntamente com a Associação de Moradores da Vila Santa Marta, Secretaria Municipal de Educação, Secretaria do Meio Ambiente, comércio e universidade local, passaram a protagonizar ações conjuntas, através da criação do Movimento Bairro Melhor – MBM.[33] Aos poucos a escola passou a receber o reconhecimento como referência em Educação Ambiental no Município de São Leopoldo, assim como a COM-VIDA da EMEF Santa Marta foi identificada como a comissão mobilizadora da mudança em sua comunidade. Esses desdobramentos foram se configurando em outros modos de ver e ser escola. Muitas foram às parcerias firmadas. Um destaque foi à experiência vivenciada junto a Universidade de Michigan (UM).

No ano de 2014, os alunos e professores do Curso de Mestrado em Planejamento Urbano da UM buscou no Brasil um projeto que desenvolvesse ações em prol da comunidade local. A intenção da UM era construir um projeto de conclusão de curso, que contribuísse e ampliasse o trabalho já realizado na escola e comunidade. Ao conhecerem a COM-VIDA e o projeto Água Viva, entraram em contato com a EMEF Santa Marta e foi firmada a parceria.

No mês de março de 2015, dez estudantes e dois professores passaram dez dias imersos na comunidade Santa Marta com o objetivo de conhecer a realidade e elaborar um projeto de ação. O propósito era o de produzir recomendações para o desenvolvimento de espaços públicos e programas de educação ambiental que promovessem o protagonismo ambiental, a apropriação comunitária, o aprimoramento da infraestrutura e fortalecesse a identidade comunitária na Vila Santa Marta. Durante todo o período em que os estudantes e professores da UM estiveram na

---

[32] "A COM-VIDA é uma instância de participação no qual diversos atores da escola estarão representados em um processo democrático e participativo de construção da agenda ambiental escolar. Ela possibilita o debate sobre questões socioambientais, relacionando-as com os demais temas transversais, com a qualidade de vida, com os direitos humanos e com a prevenção de riscos e emergências ambientais". Disponível em: <http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/pdf/passo_passo_vcnijma_11112017.pdf>. (MEC, 2018).

[33] Ver objetivo do MBM em: <http://escolasantamartasaoleopoldo.blogspot.com.br/2017/03/objetivo-do-movimento-bairro-melhor-mbm.html>. Acesso em: 05 fev. 2018.

Vila Santa Marta o trabalho foi realizado com o auxílio da COM-VIDA e Associação de Moradores.

METODOLOGIA

Múltiplos foram os métodos utilizados para a coleta de dados em curto espaço de tempo, estes fundamentados em conceitos básicos e técnicas de avaliação rápida (BEEBE,1995). Entre os métodos utilizados estavam: entrevista domiciliar, grupos focais, observação participante, mapeamento da comunidade (em sala de aula e com os moradores), caminhada transversal, quadros de opiniões.

O destaque foi o Mapeamento Comunitário Interativo (MCI), que procurou incentivar todos os envolvidos no projeto a contribuir com seu conhecimento espacial e local, assim como na produção de dados necessários para localizar a comunidade Santa Marta no mapa (SHKABATUR, J, 2014). Ao realizar o mapeamento foi priorizado o descarte indevido de resíduos, espaço público e pontos de lazer. Essa metodologia pode assumir diferentes formas, inclusive priorizando mapas desenhados à mão, representando mapas mentais (SLETTO, 2009) e o uso de mapas aéreos, permitindo que os participantes identificassem alguns locais com maior especificidade. (THE JANE GOODALL INSTITUTE, 2013).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir desta parceria, os estudantes e professores da UM produziram coletivamente, como resultado da pesquisa de campo, um documento denominado Together We Make Santa Marta Home (Juntos Fazemos de Santa Marta a Nossa Casa) com recomendações específicas para a melhoria da qualidade de vida dos moradores da Vila Santa Marta. Neste documento foram sugeridas algumas recomendações para a escola e comunidade, fundamentadas no contexto social da Vila Santa Marta e refletiram as prioridades e aspirações dos moradores. Entre elas: dissuadir o despejo indevido de resíduos, estimular o orgulho e a visibilidade da comunidade, melhorar a segurança, controlar as inundações, melhorar as ruas, redes de esgoto e infraestrutura da Vila Santa Marta.

O projeto recebeu dois prêmios internacionais, um da "Ford Motor Company College Community" e outro da "DOW Sustainability Grant Recipient. Um grande ganho para a escola e comunidade Santa Marta, pois foi possível contemplar, com as verbas disponibilizadas, algumas das recomendações. Entre as ações realizadas estão à construção de uma quadra

poliesportiva na Associação de Moradores (ENFOQUE SANTA MARTA, 2017, p. 4), a aquisição de tablets para a escola, a oferta de internet para a comunidade, a construções de placas para a escola e entrada da Vila Santa Marta.

CONCLUSÃO

A experiência vivenciada pela EMEF Santa Marta partiu de um projeto de ação, construído desde a IV CNIJMA, fundamentada em políticas de educação para a sustentabilidade. Para a construção do projeto foram necessários diversos encontros com o objetivo de pensar e refletir coletivamente sobre a realidade da escola e sua comunidade.

As parcerias foram fundamentais para que este projeto atingisse seu objetivo inicial, o de "sensibilizar a comunidade local para os perigos e consequências de se conviver próximo aos locais com água contaminada e poluída, assim como alertar para a responsabilidade que cada um tem com o arroio e o lugar onde vivem", porém ele foi além. Um exemplo foi à criação do Movimento Bairro Melhor, indo além dos muros da escola, assim como o envolvimento significativo na construção do projeto Together We Make Santa Marta Home (Juntos Fazemos da Santa Marta Nossa Casa), ultrapassando fronteiras e firmando parceria com a universidade.

As vivências da EMEF Santa Marta, referência no Município de São Leopoldo, poderão ser replicadas em outras escolas, universidades e municípios, com objetivos que contemplem os problemas socioambientais de cada realidade, partindo de políticas públicas, de ações conjuntas, do protagonismo ambiental, do ensino, da pesquisa e da extensão. Como vimos à educação para sustentabilidade é possível a partir do engajamento de diversos seguimentos em prol de um bem comum.

REFERÊNCIAS

BEEBE, J. 1995. **Basic concepts and techniques of rapid appraisal.** Human Organization (Conceitos básicos e técnicas de avaliação rápida. Organização Humana. v. 54, n. 1, p. 42-51.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Ministério do Meio Ambiente. **Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis:** educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais. Brasília: 2012.

GROHE, Sandra Lilian Silveira. **Escolas sustentáveis: três experiências no município de São Leopoldo – RS.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul - Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

ENFOQUE SANTA MARTA. Quadra poliesportiva inaugurada. **Jornal experimental produzido por alunos do Curso de Jornalismo da Unisinos São Leopoldo (RS).** Edição 1. mar./abr. 2017. Disponível em: <https://issuu.com/unisinosagexcom/docs/enfoque_sm_1>. Acesso em: 01 fev. 2018.

MEC. **Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente.** Disponível em: <http://conferenciainfanto.mec.gov.br/>. Acesso em: 06 fev. 2018.

SHKABATUr, J. **Interactive Community Mapping:** Between Empowerment and Effectiveness (Mapeamento comunitário interativo: entre empoderamento e eficácia). Washington, DC: The World Bank. 2014.

SLETTO, B. "**We drew what we imagined" participatory mapping, performance, and the arts of landscape making ("Desenhamos o que imaginamos" mapeamento participativo, desempenho e a arte de criar paisagem)**. Anthropology, v. 50, n. 4, p. 443-476. 2009.

THE JANE GOODALL INSTITUTE. **Participatory Mapping. Retrieved from.** 2013. Disponível em: http://www. janegoodall.org/programs/participatory-mapping.

ELEIÇÃO DE DIRETORES E VICE-DIRETORES NO MUNICÍPIO DE SÃO SEBASTIÃO DO PASSÉ- BAHIA: REFLEXÕES SOBRE O CAMINHO PERCORRIDO

Anita dos Reis de Almeida
Leandro Gileno Militão Nascimento
Nadja Maria Amado de Jesus

Resumo: Este texto reflete sobre o percurso desenvolvido no âmbito da Eleição de Diretores e Vice-Diretores no município de São Sebastião do Passé- Bahia. No que se refere à técnica para obtenção de dados, utilizou-se a análise documental. Na primeira parte do trabalho, contextualiza-se o município, os elementos constituidores da eleição de diretores, considerando aspectos como: justificativa, objetivos e legislação. Na segunda parte do texto, situa-se o caminho construído, abordando a metodologia, os entraves e conquistas. Por fim, socializa-se os resultados e conclusão sobre a experiência analisada, evidenciando sua importância para a consolidação da gestão democrática na escola.

Palavras-chave: Eleição de Diretores; Gestão Democrática; Política Educacional.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho reflete sobre o percurso desenvolvido pelo município de São Sebastião do Passé- Bahia no âmbito da Eleição de Diretores e Vice-Diretores. O município de São Sebastião do Passé fica localizado a uma distância de 58 km do município de Salvador. Geograficamente, está situado na região leste do Estado da Bahia.

A experiência sobre a qual apresentamos reflexões justifica-se pela necessidade de ampliar a participação da comunidade escolar nos processos decisórios da escola, tendo como objetivo romper com práticas autoritárias e clientelismo político, bem como fortalecer a autonomia escolar, pois como afirma Paro (2003), à medida que a sociedade se democratiza, e como condição dessa democratização, é necessário que se democratizem as instituições que compõem essa sociedade.

No âmbito legal, a Eleição de Diretores e Vice-Diretores está amparada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/1996, Lei Municipal nº 013/2008, Lei Municipal nº 14/2008, Lei Municipal nº 018/2010, Decreto nº 050/1998, Decreto nº 073/2017 e Lei Municipal nº 005/2015 que aprova o Plano Municipal de Educação.

Dessa forma, colocando em prática o que as normativas legais orientam, o município de São Sebastião do Passé desde 1998 escolhe seus diretores e vice-diretores por meio de eleição direta.

SITUANDO O CAMINHO CONSTRUÍDO

No contexto das políticas educacionais desenvolvidas no município, a eleição para Diretores e Vice-Diretores apresenta-se como mais um elemento à implementação da gestão escolar fundamentada em princípios democráticos.

A gestão democrática nas escolas nos sistemas públicos de ensino foi instituída a partir na Constituição Federal (CF) de 1988 e posteriormente, pela LDBEN nº 9394/96 que regulamenta o ordenamento constitucional ampliando o processo de democratização e introduzindo importantes mudanças na escola, tornando uma "obrigação para todo o sistema o que já vinha ocorrendo de maneira esparsa pelo país" (OLIVEIRA, 2010, p. 133).

Nessa direção, considerando a responsabilidade em desenvolver uma nova experiência, alicerçada em princípios democráticos, na forma de prover os cargos de dirigentes escolares, a Secretaria Municipal de Educação constituiu uma equipe técnica que identificou as demandas básicas à implantação das eleições nas escolas. Considerou-se como demandas básicas o levantamento e análise do Estatuto do Magistério, Plano de Cargos e Salários, Tipologia das escolas, CF de 1988 e LDBEN 9394/96.

Após a análise dos documentos oficiais, elaborou-se um questionário de consulta à comunidade escolar com o objetivo de identificar a percepção do coletivo da escola sobre a importância do processo de eleição para dirigentes escolares.

Nesse sentido, utilizando uma metodologia alicerçada nos princípios da colaboração, negociação, participação, diálogo e respeito mútuo, constituiu-se uma Comissão Eleitoral Central e Comissão Eleitoral Escolar de cada escola, objetivando assumirem as responsabilidades previstas na legislação no que refere à coordenação, organização e execução de todo processo.

Vale ressaltar momentos importantes de discussões em que houve concordância sobre os segmentos com direito a votar nas eleições: docentes, funcionários, pais, mães, estudantes.

Decidiu-se que teriam direito ao voto alunos com idade a partir de 10 anos, por ser a rede municipal de ensino constituída, na grande maioria, por escolas do primeiro segmento do ensino fundamental. No entanto, quando se tratou do peso relativo de cada um desses grupos na contagem dos votos, surgiram variações entre a opção pelo voto universal ou proporcional (SÃO SEBASTIÃO DO PASSÉ, 1998). A Comissão Eleitoral Central decidiu pelo voto proporcional.

Como estava previsto no cronograma de trabalho, realizou-se formação das Comissões Eleitorais Escolares e reuniões em cada escola para orientá-los acerca da eleição.

O encontro com os candidatos configurou-se como um momento de formação para orientá-los na elaboração e discussão dos seus planos de gestão com o coletivo escolar, oportunizando aos funcionários, docentes, estudantes e famílias sugerirem e criticarem as ações propostas, buscando o melhor para escola (SÃO SEBASTIÃO DO PASSÉ, 1998).

Das 14 (catorze) unidades escolares aptas a participarem do processo eleitoral, apenas 10 (dez) apresentaram candidatos, sendo que 9 (nove) apresentaram chapa única e uma registrou chapas concorrentes.

Após a eleição, realizou-se uma avaliação de todo o processo com os candidatos eleitos e comissões para identificar os entraves e conquistas e apresentação de sugestões para um processo futuro mais amplo e mais democrático. Como entrave foi identificado um prazo muito curto para desenvolvimento da campanha eleitoral e como conquistas a oportunidade da família e estudantes exporem suas opiniões e o envolvimento da escola e comunidade. Concorda-se com Dourado (2013), que essa forma de provimento de cargo para diretor deve ser constantemente avaliada na medida em que a comunidade vai interferindo nos rumos da escola, forjando novas relações, ao se contrapor àquelas que lhe negam o papel de sujeitos participativos das relações sociais.

Observa- se que a cada triênio o processo eleitoral vem se aperfeiçoando. Na eleição realizada em 2017 ampliou-se o número de escolas participando, assim como o número de chapas concorrentes e eleitores (SÃO SEBASTIÃO DO PASSÉ, 2017).

Sendo assim, a eleição de um dirigente, escolhido no seio da comunidade escolar, onde estão seus vínculos, suas raízes, pode contribuir para o fortalecimento da autonomia. No entanto, há que ficar atento para as reais possibilidades do processo eletivo, pois não será apenas com a introdução diretas para Diretores e Vices nas escolas que os problemas educacionais serão resolvidos.

RESULTADOS E CONCLUSÃO

A democratização da escola pública deve significar não apenas o acesso da população a seus serviços como também sua participação na tomada de decisões que dizem respeito a seus interesses, o que inclui o envolvimento nos processos de escolha de seus dirigentes escolares.

O processo de escolha de dirigentes escolares por meio de processos democráticos está se expandindo em todo país, sendo uma realidade em muitos municípios e Estados, onde anteriormente vigorava apenas a indicação político-partidária. Nesse sentido, ao se tornar diretor como representante do poder executivo, fica imobilizada a abertura de canais legítimos de participação na medida em que o diretor prescinde do respaldo da comunidade escolar. Desta forma, dissociar o diretor do cargo de confiança do poder político é um avanço, uma vitória que aos poucos pretende-se alcançar nas escolas.

As escolas do município de São Sebastião do Passé vivenciam este processo democrático desde 1998 de forma surpreendente, tal o engajamento da Comissão Eleitoral Central e comunidade escolar nos trabalhos realizados. Em 2017, aconteceu a sétima eleição para Diretores e Vice-Diretores da rede municipal de ensino em um processo que vem se aperfeiçoando a cada triênio e ganhando mais credibilidade da comunidade.

Assim, na medida em que se estimula o envolvimento da comunidade escolar na tomada de decisão a respeito da melhor liderança para escola, estimulando também a sua participação nas questões referentes ao provimento de cargo para diretor, a escolha de dirigentes escolares por meio de eleição pode ser um importante elemento de exercício democrático e consolidação da gestão democrática na escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Documento disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 jan. 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A escolha de dirigentes escolares:** políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2013.

SÃO SEBASTIÃO DO PASSÉ**. Relatório Final da Eleição de Diretores e Vice-Diretores da Rede Municipal de Ensino.**1998.

SÃO SEBASTIÃO DO PASSÉ**. Relatório Final da Eleição de Diretores e Vice-Diretores da Rede Municipal de Ensino.** 2017.

SÃO SEBASTIÃO DO PASSÉ**. Decreto 050/1998.**

SÃO SEBASTIÃO DO PASSÉ**. Decreto 073/2017.**

SÃO SEBASTIÃO DO PASSÉ**. Lei Municipal 005/2015 que aprova o Plano Municipal de Educação.** 2015.

SÃO SEBASTIÃO DO PASSÉ. **Lei Municipal nº 013/2008**.

SÃO SEBASTIÃO DO PASSÉ. **Lei Municipal nº 14/2008.**

SÃO SEBASTIÃO DO PASSÉ. **Lei Municipal nº 018/2010**.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVERIA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima F. **Política e gestão da educação**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PARO, Vítor Henrique. **Eleição de diretores:** a escola pública experimentando a democracia. São Paulo: Xamã, 2003.

ELEIÇÃO PARA DIREÇÃO ESCOLAR EM CURITIBA A PARTIR DE MAX WEBER

Renata Riva Finatti

Resumo: Este trabalho traz à centralidade a questão da escolha para direção de escola, a partir do caso de Curitiba/PR. Discute-se que esta função, ocupada desde a década de 1980 no município por meio de eleição, acabou por caracterizar-se como carreira, em detrimento de sua característica de alternância. A despeito de a forma de provimento ter no município fundamentos democráticos, não sendo nomeada por indicação ou concurso, a tradução prática do dispositivo legal manteve por longos períodos os(as) mesmos(as) profissionais no poder. Possíveis leituras desta realidade são feitas à luz dos conceitos de poder e dominação de Max Weber, buscando compreender como profissionais, com concurso para docência, transcorreram seus anos de serviço público longe das salas de aula, na função diretiva.

Palavras-chave: Direção Escolar. Democracia. Escolha de Diretores. Escola Pública.

INTRODUÇÃO E METODOLOGIA

Este trabalho buscou estabelecer conexões entre a materialidade de trinta anos de um processo "democrático" de escolha de direções escolares e os conceitos de poder e dominação, amplamente discutidos na obra de Max Weber. A partir da pesquisa de mestrado de Finatti (2016), na qual foi analisada a série histórica de profissionais eleitos(as) para a função de direção escolar na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, constatou-se que o processo de escolha pela comunidade escolar manteve no "poder", em algumas escolas, as mesmas pessoas por décadas. O processo que se afirma democrático na cidade contrapõe-se às demais formas de nomeação da função vigentes no país – livre indicação e concursos públicos, por exemplo – justamente por permitir às comunidades locais a escolha e renovação da estrutura de poder da escola, entendendo a função do(a) diretor(a) como técnica e política. Algumas comunidades, portanto, "escolheram" manter, desde os primeiros pleitos, as mesmas pessoas no poder, e são estes casos que tentarão aqui ser explorados à luz dos conceitos Weberianos.

As análises desenvolvidas por Finatti (2016) explicitaram que 43,77% dos(as) profissionais eleitos(as) para a direção ficaram no poder durante três anos (um mandato), no entanto outros quase 13% estiveram na função por mais de dez anos, chegando a 25 anos, o tempo da carreira docente até então. Estes últimos constituíram uma verdadeira "carreira" na função, democraticamente eleitos(as). Sendo, no entanto, concursados para a docência, mantiveram-se longe dela por todo ou considerável período do serviço público(a). Tal manutenção foi possível em virtude de a legislação sobre o processo de provimento, a despeito de caracterizar a "eleição", não impedir a reeleição na função ou na equipe diretiva (direção e vice-direção); no entanto, foi também possível, como se tentará desenhar aqui, pelas circunstâncias criadas no espaço escolar, de poder e dominação.

São pressupostos deste trabalho que à cultura escolar são intrínsecas as relações políticas e, destarte, o exercício de poder e dominação, por não ser a instituição escolar isolada da sociedade. As relações políticas permitem aos sujeitos discutir e tomar decisões, as quais serão mais ou menos influenciadas pelas opiniões individuais quanto maior legitimidade terá a pessoa que a possui. Tal legitimidade, em Weber, se dá por diferentes mobilizações, como se verá aqui ao se analisar como e porque algumas pessoas permitiram ser *dominadas* por tanto tempo pelos mesmos sujeitos, reelegendo-os a cada pleito. Uma das hipóteses que se faz se relaciona ao conhecimento que o(a) dirigente escolar adquire ao assumir pela primeira vez a função. Como a democracia não se faz sem o conhecimento da burocracia (WEBER, 2002), ao acessar a função o(a) profissional aprende algo distinto, que seus colegas não dominam, e que lhe permite perpetuar no poder, caso lhe seja conveniente.

De cunho exploratório e bibliográfico, a questão que se coloca no trabalho é a de como uns conseguiram manter a "obediência" de outros e, por outro lado, porque os "outros" se permitem obedecer; em outras palavras, explorar a dicotomia entre dominar e fazer-se dominar; entender a comunidade que, reiteradamente, elege as mesmas pessoas.

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE PODER E DOMINAÇÃO EM WEBER

A análise sociológica de Max Weber está centralizada no indivíduo e em sua ação social (WEBER, 2002), a partir de uma ampla observação e exploração da realidade social. A ordem legítima orienta esta ação, uma conduta humana com sentido, e possui três distintos fundamentos: a positividade, ou legalidade, a afetividade ligada à tradição, e a racionalidade. (WEBER, 2002, p. 27-30). Poder e dominação, em Weber, são frutos da ação social e, portanto, da relação entre diferentes sujeitos. O primeiro conceito envolve a imposição da vontade, o uso

da força e das fontes de legitimação. Dominação, por sua vez, refere-se à obediência entre as pessoas (WEBER, 2002, p. 43). Assim, a segunda é uma forma específica de exercício de poder.

Para melhor explicitar a realidade, uma vez que sua teoria se baseia na materialidade, o autor supracitado constrói tipos ideais, pontos fixos criados a partir do real, de uma sucessão de acontecimentos. Tais tipos ideias formam "o juízo de atribuição" (WEBER, 2003, p. 106) e são sobrepostos à realidade para analisá-la, como se procurará fazer neste estudo, ainda que brevemente. Como instrumentos comparativos, os tipos ideais ajudam a explicar a realidade, buscando lógica e racionalidade do fenômeno (WEBER, 2003). Os tipos ideais não serão isoladamente encontrados na realidade, mas se darão de forma "misturada", uma vez que foram constituídos não pela conceituação da realidade, mas por regularidades nela encontradas.

Três formas de dominação (WEBER, 2002, p. 699) são tipificadas por Weber (tradicional, carismática e racional-legal). Nas três, ainda que por fundamentos distintos, a obediência se dará. A dominação exercida faz com que aquele que a recebe aja como se sua fosse a vontade do dominador. Na dominação tradicional, o fundamento é a tradição, uma rotinização do que se tem na dominação carismática. A dominação tradicional pode ser herdada, havendo também a ideia de santidade (WEBER, 2002, p. 180).

Outra forma de dominação caracterizada por Weber é aquela cujo tipo mais puro é a burocracia. A dominação racional-legal é impessoal, legitimada por provas e pela legalidade. É também a base para o funcionamento da democracia para Weber, uma vez que exige regras e garante impessoalidade (WEBER, 2002, p. 172). Opondo-se a esta, a terceira forma de dominação tipificada por Weber pertence ao sujeito e, portanto, é extraordinária, com sucessão instável. A dominação carismática vincula-se a ideia de fé e heroísmo e, por isso, quando rotinizada, aproxima-se da dominação tradicional.

A dominação acaba quando a fonte de legitimidade é questionada. No entanto, nas escolas em que houve manutenção de pessoas no poder (FINATTI, 2016), houve maior possibilidade de quem acessou este poder mantê-lo e ampliá-lo, o que é, na verdade, vontade de quem age na política, e, por conseguinte, concentração da posse de fontes de legitimação (WEBER, 2002). O lugar que assume o(a) diretor(a) é privilegiado no acesso a saberes que vão além daqueles que aos profissionais do magistério exige-se. Assim, as disputas pelo poder podem ser silenciadas por ninguém possuir o conhecimento da burocracia como o burocrata que já está na função.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia de constituição de uma carreira de direção escolar, inexistente no organograma do município de Curitiba, mas instituída pelas comunidades escolares por meio das escolhas feitas na eleição para provimento da função desde que o dispositivo foi regularizado, pode ser entendida por diferentes fatores à luz de conceitos Weberianos.

Um primeiro aspecto a destacar refere-se a questão burocrática: a legislação que tratou das eleições para diretores(as) em Curitiba permitiu as reeleições, legitimando-as, inclusive. Além disso, ainda no tocante ao domínio da burocracia, uma vez na função, os(as) primeiros(as) profissionais eleitos(as) adquirem conhecimentos que os distinguem dos demais colegas, concernentes à burocracia da função, à administração escolar. Exercer o maior domínio da burocracia garante domínio racional-legal e ampliação da "obediência" dos demais. Desta forma, aquele(a) que assume a função ganha destaque na instituição e exerce, minimamente, formas de dominação - racional-legal, carismática ou tradicional - sobre a comunidade escolar. Ainda que pudesse exercer sobre parte da comunidade (responsáveis por educandos e educandos) formas de dominação, por ser profissional concursado, detentor de um saber técnico-profissional, com a chancela da eleição, ampliam-se suas possibilidades de dominação e domínio da burocracia.

A autoridade de quem é legitimamente eleito(a) dificilmente será questionada, em especial quando se tem na função um duplo reconhecimento: é representante da comunidade, por ela eleito(a), mas também representa o Estado, enquanto servidor(a) público concursado, e tem chancelada pelo chefe do Executivo – prefeito – sua nomeação na função diretiva. Se questionada a autoridade, os(as) dominados(as) passam a disputar fontes de poder e legitimação, deixando de ser dominados(as).

Ao candidatarem-se à função diretiva, os(as) profissionais do magistério assumem sua função política, agindo na política. Tornando-se dominadores (eleitos), legitimarão seus conhecimentos ao implementarem ações, além de possuírem conhecimentos legitimados por diplomas ou pelo próprio ato de nomeação – no cargo de profissional ou na função de direção. Por outro lado, dominados assumem a função de funcionários, descritos por Weber (2011, pp 96-97) ao falar em burocracia. Os funcionários devem agir de acordo com as razões do Estado, sem fazer política, sem serem partidários; assim, não "combatem", não disputam como aquele que assume sua função política.

A bem da verdade, aventa-se a hipótese de que os que se deixam dominar não querem de fato combater ou preferem não fazê-lo abertamente. Entrar no jogo da disputa significaria

assumir e carregar uma posição que talvez não interesse explicitamente a todos. Ao mesmo tempo, é sabido que muitas das disputas – ou desobediências – acontecem no chão de escola de forma velada, quando não ocorre o contraditório em relação às decisões tomadas, mas, sempre que possível, os "dominados" agem à sua maneira, descumprindo decisões quando podem.

É necessário afirmar ainda que Weber também cita a ideia de *vocação* política (WEBER, 2011). A aspiração à vocação pode estar naquele que exerceu a direção da escola como carreira, ainda que seu concurso fosse para a carreira docente. O equilíbrio das éticas da convicção e da responsabilidade precisou ser apreendido por este profissional para que ele se fizesse dominador(a), democraticamente eleito, por tanto tempo. Ainda, a comunidade que, reiteradamente, o elege, é formada por profissionais da educação igualmente concursados(as), bem como por educandos maiores de dezesseis anos e seus responsáveis (FINATTI, 2016). Destarte, não necessariamente dominantes obedecem às mesmas formas de dominação, uma vez que o(a) dominador(a) pode mobilizar diferentes características ao direcionar-se aos grupos de eleitores(as). Assim, sob o crivo da comunidade que o legitima na função a cada pleito, talvez seja aquele(a) o sujeito autêntico (WEBER, 2011) e legitimado para exercer, por tantos anos, a direção, como observado empiricamente nas escolas curitibanas, em diferentes mandatos.

REFERÊNCIAS

FINATTI, R. R. **Eleições como forma de provimento da direção escolar na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.** Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba - PR: UFPR, 2016.

WEBER, M. **Ciência e Política: duas vocações.** Trad. Leonidas Hegenberg e Octany Silveira da Mota. 18. ed. São Paulo: Cultrix, 2011.

WEBER, M. A "objetividade" do conhecimento nas ciências sociais. In: WEBER, M. **Weber –** coleção grandes cientistas sociais (Org.). Gabriel Cohn. São Paulo: Ática, 2003.

WEBER, M. **Economia y Sociedad:** esbozo de sociologia comprensiva. 1944. Tradução de José Medina Echavarría, Juan Roura Parella, Eugenio Ímaz, Eduardo Garcia Máynez e José Ferrater Mora. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España, 2002.

ENSINO MÉDIO EM DISPUTA: UMA REFORMA QUE SE DISTANCIA DO DEBATE ACADÊMICO

Maria Beatriz Luce
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
lucemb@ufrgs.br

Mateus Saraiva
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
mateus.saraiva@ufrgs.br

Angela Chagas
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
angela.chagas@ufrgs.br

Resumo: A reforma do Ensino Médio é hoje a principal proposta política do governo federal para a educação. Polemizada em diversos aspectos, motivou este texto que apresentamos em quatro seções: (1) metodologia de seleção dos 22 artigos publicados sobre a temática na última década, bem como as três categorias analíticas em que os enquadramos - o ciclo da política, os sujeitos e suas ações e as disputas epistemológicas; (2) análise das principais conclusões dos estudos; (3) a crítica ao texto da reforma a partir desses referenciais; (4) considerações finais, problematizando o distanciamento da reforma proposta ao debate acadêmico.

Palavras-chave: Ensino médio. Reforma do ensino médio. Revisão bibliográfica

INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é analisar a reforma do Ensino Médio à luz do debate acadêmico sobre o tema na última década. Diferentes atores, independentemente do viés político, assumiram um discurso em que ressaltam a importância do Ensino Médio. Todavia, se a importância dessa etapa e a necessidade de reforma-la é consenso, o que está em disputa? Quais são os argumentos no debate? Por que há resistências às mudanças propostas?

Em 22 de setembro de 2016, o Ministério da Educação apresentou uma Medida Provisória (MP 746) para reestruturar o Ensino Médio oferecido em escolas públicas e privadas brasileiras. A proposta, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 1996) e a Lei do Fundeb (Lei 11.494, de 2007), foi recebida com críticas pelos profissionais

da educação. Num primeiro momento, o foco de contestação foi o fato de ter sido apresentada sob a forma de uma MP, sem diálogo com os principais sujeitos da mudança. Depois, os questionamentos centraram-se no conteúdo da Lei, principalmente no tocante à proposta de flexibilização curricular com o reestabelecimento de uma lógica dual, pela introdução da opção por um itinerário formativo profissionalizante.

Com intuito de encontrar respostas aos questionamentos antes indicados, trabalhamos na análise de artigos publicados na última década e, na sequência, no estudo de textos que tratam sobre as políticas e legislação do Ensino Médio. Daí analisamos de que forma a disputa de concepções sobre seu projeto institucional e curricular se relaciona com a reforma proposta pelo governo federal.

METODOLOGIA

A fim de aprofundar o debate sobre o Ensino Médio, procuramos na Plataforma Scielo por publicações que tratassem das distintas concepções, disputas e impasses sobre a temática. Considerando o escopo do estudo, as palavras-chave escolhidas para a busca foram: currículo, legislação e Ensino Médio. Em todos os índices, nos estudos específicos em Ciências Humanas e Ciências Sociais e Aplicadas, colocamos o vocábulo Ensino Médio associado com as demais palavras. Encontramos 27 estudos que relacionam Ensino Médio e legislação e 81 que associam Ensino Médio e currículo na área da educação. Como critério de seleção, realizamos a análise de artigos que tratavam das disputas quanto à concepção de Ensino Médio de uma maneira mais ampla. Foram retirados da base de dados os textos que se dedicam a assuntos muito limitados, como à especificidade de componentes curriculares ou de modalidades. Assim, selecionamos cinco textos que associaram legislação e Ensino Médio e 17 que o fizeram com currículo e Ensino Médio. Nos estudos lidos observamos, em linhas gerais, três categorias analíticas e destacamos a sua centralidade no tocante aos momentos, sujeitos e epistemologias para a análise do Ensino Médio.

Para situar as mudanças na etapa, elaboramos uma "linha do tempo" com as políticas e leis dos últimos 20 anos – de 1998 a 2017 –, as quais são objeto de análise dos artigos em questão. Como primeiro marco dessa linha do tempo consta a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio (DCNEM), de 1998, que apresentou uma proposta de ensino baseada em competências. Contrapondo esse entendimento, está o Decreto 5.154/ 2004 que possibilitou a oferta da educação profissional de nível médio em três modalidades: subsequente, concomitante e integrada; e a Resolução CNE/CEB 2/2012

que estabeleceu as novas diretrizes para o Ensino Médio, entre outras políticas. Por último, situamos a promulgação a Lei 13.415/2017, da reforma do Ensino Médio.

RESULTADOS

A primeira categoria de textos concentra-se nos momentos que conformam uma política pública, ou seja as fases do ciclo da política. Considerando a formulação, a implementação e a avaliação como constituintes da política educacional, cinco textos detiveram-se em diferentes momentos processuais. Percebe-se em todos eles que existe uma diferenciação entre o que é prescrito nas leis e normas oficiais e o que, de fato, é executado nas instituições de ensino. Também é interessante observar contradições entre diferentes visões sobre a etapa - uma alinhada ao setor privado e ao capital, outra valorizando a formação mais ampla para a cidadania.

Na segunda categoria estão seis textos que analisam os sujeitos e suas ações: a conduta dos atores, professores e estudantes em relação à implementação das políticas. Do total de artigos, um aborda o Enem como mecanismo de regulação da qualidade da etapa, outro a percepção dos educadores sobre o ensino de ciências e os quatro restantes a organização curricular interdisciplinar, com destaque para a educação profissional integrada ao Ensino Médio. Destaca-se o problema de falta de integração entre as disciplinas, mas como ponto positivo a "formação para a vida e para o trabalho, considerando a relação direta dos cursos técnicos com o cotidiano dos jovens estudantes trabalhadores" (BERNARDIM; SILVA, 2016, p. 233).

No terceiro conjunto de textos constam os que tratam das ideias, da concepção da etapa e da disputa epistemológica a respeito do que seria essencial ao final da Educação Básica. Deste grupo consta a maioria dos textos, onze ao total, o que já reforça a importância das discussões sobre o papel do Ensino Médio na sociedade brasileira. Dentre estes artigos, oito concentram-se no processo histórico de contradições e abordam, com forte peso, a relação entre o público e o privado no final da Educação Básica − sete desses reforçam a disputa por hegemonia nessa área, principalmente a partir dos anos 1990, e sinalizam a posição dos autores de contrariedade ao modelo dual de ensino. Isso se mostra evidente, particularmente, ao fazerem comparações entre as diretrizes curriculares do governo Fernando Henrique, de 1998, e as novas orientações, de 2012.

Assumindo um discurso que é hegemônico no campo, Sabrina Moehlecke (2012) critica o modelo adotado durante os anos 1990. As novas diretrizes definidas no final da gestão Lula

buscam acabar com o modelo de escola dual, sugerindo uma estrutura curricular que articule uma base unitária com uma parte diversificada. Já Simon Schwartzman e Claudio de Moura Castro (2013) vão na contramão das posições dos demais pesquisadores e apontam o papel da educação na formação de mão de obra qualificada para o setor produtivo, propondo um modelo de escola baseado numa perspectiva dual.

Além dessa discussão sobre o papel da escola, observa-se como marcante o debate acerca da relação do público com o privado na etapa final da Educação Básica. A ampliação das matrículas na rede pública não quer dizer que não exista uma forte privatização: "Surgem novas formas de privatização (...) que se realiza mediante a atuação de ONGs que substituem as funções inerentes às secretarias estaduais e municipais, a exemplo de reforma curricular, a capacitação de professores e até mesmo a atuação direta com os alunos fora das aulas propriamente ditas, quando se dá a extensão da jornada diária" (CUNHA, 2007, p. 824).

Um dos principais focos de discussão sobre a reforma do Ensino Médio está na alteração da estrutura curricular, no oficialmente dito sentido de flexibilização e no alinhamento com o setor privado, que poderá ofertar parte da formação financiada com recursos públicos como poderá também ser diretamente beneficiado por maior valorização da experiência precoce de trabalho no currículo e/ou por crescente aderência da formação escolar aos interesses de capacitação laboral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo procuramos analisar o debate acadêmico acerca do Ensino Médio, no período de 2007 a 2017, com o objetivo de compreender os pontos conflitantes sobre a finalidade desta etapa de ensino e de que forma esses embates dialogam com a mais recente a reforma, a do governo Temer. Como dito, a maioria dos textos destaca a necessidade de enfrentamento da dualidade histórica do Ensino Médio brasileiro e defende um modelo de educação que integre a formação geral propedêutica com o ensino profissional. No entanto, a dissonância mostra-se tão singular quanto poderosa; embora pouco numerosa, fez eco no campo da política.

Considerando a mudança em curso, analisamos o texto da Lei 13.415/2017 que tem na definição itinerários formativos que o estudante supostamente poderá optar como um de seus principais pilares. Observamos nesse marco legal uma inflexão no rumo da política, já que tal reforma está alinhada com a defesa de um ensino dito flexível, com trajetórias formativas opcionais. Não se sabe ainda, porém, em quais escolas e em que condições haverá mais opções

curriculares. Noutros aspectos, a proposta é mais restritiva em conteúdo, inclusive da diversidade de disciplinas.

Com efeito, esta proposta apresenta-se com maior peso político, conquanto nitidamente com menor apoio no debate acadêmico. Retorna à concepção de Ensino Médio predominante na década de 1990 com nova roupagem e ampliação de parcerias privadas, consoante o momento histórico de realinhamento às concepções neoliberais, com corte nos investimentos sociais e valorização do mercado como parâmetro de qualidade. O receituário *démodé* da negação a direitos perdeu força, mas nunca saiu da disputa política no Brasil. Se o momento é de enfrentamento, animadora é a posição majoritária no debate acadêmico, em fundamentos e propostas, reafirmando o compromisso com a democratização do Ensino Médio como direito à educação pública.

REFERÊNCIAS[34]

BERNARDIM, M. L.; SILVA, M. R. da. Juventude, escola e trabalho: sentidos da educação profissional integrada ao ensino médio. 2016. **Educação Em Revista,** v. 32, n. 1, p. 211-234. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-4698142703.

CUNHA, L. A. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. 2007. **Educação & Sociedade,** v. 28, n. 100, p. 809-829.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. 2017. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 385-404.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação,** 2012. v. 17, n. 49, p. 39-58. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100003.

SCHWARTZMAN, S.; CASTRO, C. de M. Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação,** 2013. v. 21, n. 80, p. 563-623. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000300010.

[34]Referenciamos aqui apenas as obras citadas neste resumo, pois a limitação de páginas não permite listar todos os artigos e documentos legais que foram objeto de análise.

ESCOLA PÚBLICA E O SUCESSO/INSUCESSO DE ESTUDANTES, NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ivanete Maria Weber
Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

Resumo: Esta pesquisa emerge das leituras e vivências acerca do que é o contexto escolar hoje, fazendo parte da caminhada, que resultará na dissertação de Mestrado em Educação. Visa trazer à tona, perspectivas dos docentes, que são parte da matéria humana presente na escola pública. As alegrias, certezas, seguranças, fortalezas, oportunidades, bem como, as tristezas, incertezas, inseguranças, que se mostram por sucessos ou insucessos, fraquezas ou fragilidades, que podem ser vistas também como oportunidades para o caminho que a escola já trilha, ou precisa construir. Essa constatação surge, pois no mesmo ambiente, com as mesmas metodologias postas, o resultado encontrado é diverso, mostrando-se entre bons e maus alunos, com sucesso e insucesso escolar, passíveis de vitórias ou fracassos. Compreender a perspectiva docente dos professores de anos iniciais do ensino fundamental atuantes em escolas públicas, ou seja, como eles concebem e narram os estudantes considerados exemplos de sucesso ou de insucesso na escola, é o objetivo dessa pesquisa.

Palavras-chave: Sucesso escolar. Insucesso escolar. Perspectiva docente.

INTRODUÇÃO

Investigar a educação escolar de crianças de anos iniciais, matriculadas em escolas públicas, em tempos em que vislumbramos ora defesas, ora críticas às instituições educacionais contemporâneas é refletir as novas formas de ensinar e aprender em uma sociedade desigual. Reducionismos teóricos e pedagógicos presentes na escola, especialmente nas práticas de avaliação da aprendizagem, difundem discursos sobre os fatores que explicam situações de insucesso e de sucesso dos estudantes. Compreender tais fatores, me mobiliza a essa investigação, pois a escola é um lugar de convivência, de certezas e incertezas, de encontros e desencontros, de verdades e dúvidas, objetivos traçados e alcançados ou não atingidos. Neste cenário estão os envolvidos no processo escolar: alunos, professores, funcionários, gestores,

famílias, sociedade, que direta ou indiretamente fazem a dinâmica escolar acontecer. E, nesta dinâmica, os efeitos dessas relações se evidenciam.

A pesquisa tem por finalidade, refletir sobre esse contexto escolar, não com o propósito de julgar o certo ou o errado, mas visualizar o que está socialmente posto, que pode ser tensionado, e desnaturalizar verdades inquestionáveis. Amparada em Foucault, compreendo que a verdade passa pelas nossas representações, pelos recortes contextuais que realizamos, multifacetados e passíveis de serem lidos sob várias perspectivas.

PROBLEMA/QUESTÕES DE PESQUISA

O problema elaborado para pesquisar esse contexto é: Como os professores de anos iniciais do ensino fundamental atuantes em escolas públicas concebem e narram os estudantes considerados exemplos de sucesso ou de insucesso na escola?

Para conduzir essa temática, teremos as seguintes questões de pesquisa: Como são narrados os estudantes em situação de insucesso/sucesso a partir da perspectiva docente? Como e quais fatores externos à escola contribuem para o sucesso ou insucesso dos estudantes dos anos iniciais, na perspectiva docente? Como e quais fatores internos à escola contribuem para o sucesso ou insucesso dos estudantes dos anos iniciais, na perspectiva docente?

COMO OBJETIVO TEMOS

Compreender como os professores de anos iniciais do ensino fundamental atuantes em escolas públicas concebem e narram os estudantes considerados exemplos de sucesso ou de insucesso na escola.

METODOLOGIA

A pesquisa, numa perspectiva pós-estruturalista, adotará entrevistas narrativas, direcionadas a docentes de anos iniciais de uma escola pública estadual localizada no município de Chapecó. A pesquisa, por tratar com narrativas, exige a consciência dos limites de conhecer o outro, pois a interpretação é sempre parcial. As entrevistas serão gravadas, transcritas e examinadas pela perspectiva da análise do discurso com referenciais foucaultianos.

As teorizações a partir de Foucault e seus seguidores compõe a fundamentação teórica, evidenciando noções como discurso, instrumentos e efeitos de poder e de verdade. Fischer

(2001, p. 198) salienta que para analisar discursos na perspectiva de Michel Foucault, "[...] precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas práticas bastante comuns quando se fala em fazer o estudo de um discurso".

Para Foucault, ao analisarmos discursos, devemos estar atentos, pois estes podem "[...] admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta" (FOUCAULT, 2005, p. 96).

Thoma (2006, p. 15) salienta que a modernidade dividiu e fragmentou o mundo, estabeleceu binarismos, "como normal versus anormal, bom versus ruim, belo versus feio, etc., localizando de um lado os 'melhores' e de outro os 'piores'. Nessa lógica binária identidades sociais têm sido posicionadas em lugares de exclusão [...]".

Contudo, a escola moderna funcionou (e ainda funciona) como uma eficaz estratégia de controle, ideia salientada por Foucault, especialmente na obra *Vigiar e punir* (2012). Assim, algumas marcas dessa escola são as classificações, as categorizações, que resultam em pensamentos dicotômicos, a exemplo dos bons e maus alunos ou, como abordarei nesse estudo, os sujeitos do sucesso ou do insucesso escolar.

Com intencionalidade de observar como olhar de pesquisadora o ambiente escolar, de me afastar de prenoções, de desnaturalizar e tensionar o que está dado como verdade inquestionável, conduzirei a investigação anunciada neste texto. Saliento que os termos educação inclusiva e diferença são abordados neste texto, não se referindo apenas aos estudantes com deficiência, com dificuldade de aprendizagem ou que possuem um laudo clínico. Faço referência a todos os estudantes que estão na escola pública pesquisada, na visão de quem os avalia, e são considerados como bons ou maus alunos, de sucesso ou insucesso. Dessa forma, mesmo sem compartilhar com visões dicotômicas, evidenciaremos os "extremos" em termos de desempenho escolar, na perspectiva docente.

Haverá a autorização da Gerência Regional de Educação e a aprovação pelo Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos

CONSIDERAÇÕES

O projeto de pesquisa está em fase de definição. Dessa forma, ainda não existem resultados a serem apresentados, mas o empenho na construção de subsídios teóricos para dar sustentação ao estudo.

REFERÊNCIAS

FISCHER, Roa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Cadernos de pesquisa, Porto Alegre: UFRGS, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

THOMA, A. S. Educação dos surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Org.). **A invenção da surdez II:** espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006. p. 9- 25.

ESPAÇOS E MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO EM SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO DA MESORREGIÃO CATARINENSE VALE DO ITAJAÍ

Aline Bettiolo dos Santos
Universidade do Oeste de Santa Catarina
bettiolo@hotmail.com

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

Resumo: O trabalho analisa espaços e mecanismos constantes nas normas de gestão democrática do ensino público na educação básica identificados em bases normativas dos sistemas municipais de ensino da mesorregião catarinense Vale do Itajaí. Com base em análise documental, realizada no âmbito de uma pesquisa em rede, destaca que um quarto dos tipos de espaço e de mecanismo conformados na legislação municipal coincide com o disposto nas normas nacionais. Além disso, apesar da menor incidência, ressalta a importância da variedade de outros espaços e mecanismos de participação, tendo em vista a possibilidade de contraponto à cultura da empresa que invade os espaços escolares.

Palavras-chave: Gestão democrática. Sistemas municipais de ensino. Espaços e mecanismos de participação.

INTRODUÇÃO

O estudo da democratização da gestão requer o entendimento de que esse é um processo complexo e que, no caso do Brasil, consistiu em aposta desde a década de 1970, ganhando força na década de 1980, com o protagonismo dos movimentos sociais de cunho crítico que reivindicavam mudanças para a sociedade, inclusive um projeto de educação para o país (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Inscrita nesse projeto, a democratização da gestão do ensino público é atravessada por desafios, disputas políticas e imposição de limites por forças conservadoras. Embora o tema tenha adquirido destaque no domínio legal, o que é evidenciado por documentos oficiais, como a Constituição Federal de 1988 (inciso VI do art. 206), a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (art. 14) e, ainda, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (art. 9º), importa lembrar que

desde a década de 1990 o país vem sendo caracterizado por uma *nova razão* (DARDOT; LAVAL, 2016), que reconfigura não só o Estado, mas também o papel da educação e sua gestão, afora o papel político e social dos próprios sujeitos.

Essa *nova razão* esvazia o sentido político da democracia e da própria participação dos sujeitos nas instâncias decisórias, fato que obstaculiza um processo democratizante da gestão. Em contrapartida, sai favorecida uma cultura empresarial (NARDI, 2017), cujos referenciais são importados para a escola e para a sua gestão.

No entanto, partimos do pressuposto de que a disposição do princípio de gestão democrática nos documentos oficiais do país, aliada à existência de espaços e mecanismos de participação, constituem passos importantes para avançarmos em termos de processo democrático, que para ser efetivo, segundo Paro (2000, p. 17), "[...] exige controle democrático do Estado".

É com base nessas premissas que o presente trabalho tem por objetivo analisar espaços e mecanismos constantes nas normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, estabelecidas pelos sistemas municipais de ensino do Vale do Itajaí, uma das mesorregiões de Santa Catarina coberta pela pesquisa da Rede Mapa[35].

METODOLOGIA

Com uma abordagem crítica de pesquisa e uma perspectiva de análise quali-quantitativa, o caminho metodológico englobou o exame de leis municipais que dispõem sobre a matéria da gestão democrática na esfera local, mais especificamente sobre aquelas que se referem aos espaços e mecanismos de participação da mesorregião Vale do Itajaí[36].

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Cientes de que sob o influxo neoliberal "[...] o capitalismo se reorganizou sobre novas bases, cuja mola propulsora é a instauração da concorrência generalizada, inclusive na esfera

---

[35] A Rede Mapa reúne pesquisadores e estudantes de graduação e pós-graduação de 10 universidades de oito estados brasileiros. A pesquisa da qual resulta o presente trabalho filia-se ao subprojeto Santa Catarina, que conta com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – Brasil (Processo 444703/2015-2).

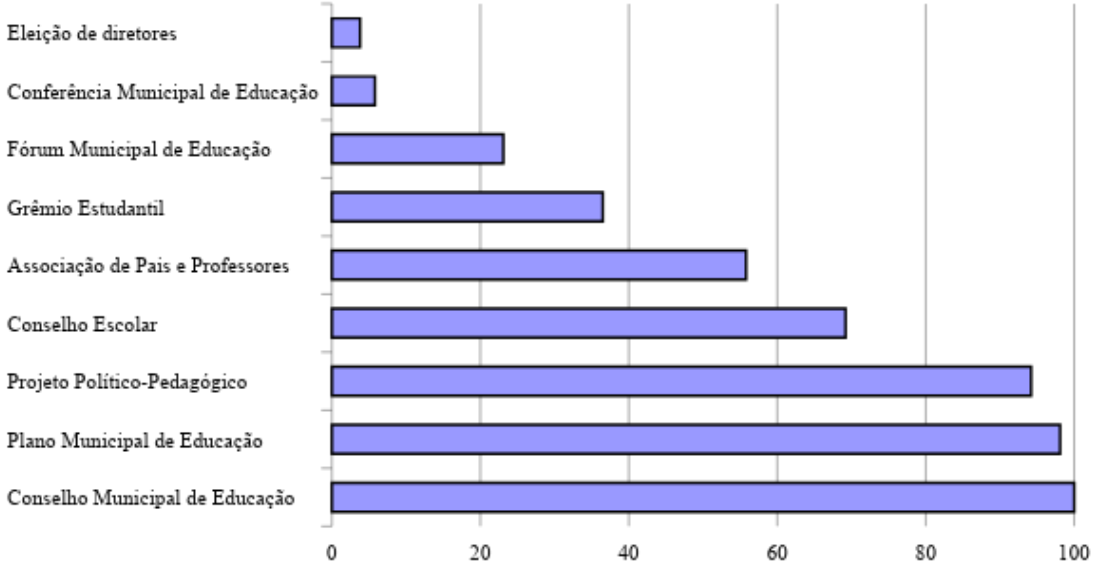
[36] Geograficamente, o estado de Santa Catarina possui seis mesorregiões. A mesorregião Vale do Itajaí possui 54 municípios e 96% deles (52 municípios) possuem sistemas próprios de ensino, institucionalizados entre 1997 e 2012.

da subjetividade" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 202), depreendemos que projetos de gestão democrática tendem a ser tornados funcionais ao sistema capitalista. É nessa perspectiva que situamos o modelo gerencial de gestão, que contrasta com os fundamentos da bandeira pela democratização da década de 1980, empunhada pelos movimentos críticos da sociedade civil.

Entendemos que esse projeto de democratização defendido nos anos de 1980 foi favorecido por princípios de gestão democrática – de que é referência o princípio da gestão democrática do ensino público firmado na Constituição Federal de 1988 – conformados em bases normativas, aliados a espaços e mecanismos de participação, pois representam "[...] expressões de uma vontade política, ampliada ou não, publicamente legítima ou mesmo meramente simbólica" (NARDI, 2017, p. 242).

Na esteira desse raciocínio, o Gráfico 1 ilustra a frequência de espaços e mecanismos de participação conformados nas bases normativas dos municípios da mesorregião catarinense Vale do Itajaí.

Gráfico 1- Percentual dos espaços e mecanismos atinentes à gestão democrática no âmbito dos sistemas municipais de ensino no Vale do Itajaí



Fonte: Legislação municipal (2017).

De acordo com o Gráfico 1, podemos identificar espaços e mecanismos de participação já mencionados na LDB, como é o caso do Projeto Político-Pedagógico e dos Conselhos, referidos no art. 14, incisos I e II, respectivamente, tendo à frente a diretriz da participação. Também o Conselho Municipal de Educação, órgão normativo do sistema, e o Plano Municipal

de Educação, que constitui atualmente a principal medida de planejamento da política educacional.

Todavia há que se destacar o fato de que seis dos demais espaços e mecanismos apontados no gráfico são indicativos, em alguma medida, de um alargamento das condições concretas de participação, até porque é esperado que firmem normas de gestão democrática de acordo com suas peculiaridades, como dispõe o art. 14 da LDB.

Esses espaços e mecanismos destacados evidenciam alguma atenção às figuras dos colegiados e das arenas de decisão coletiva, o que converge para uma ideia de participação enquanto partilha do poder (PARO, 2000). Todavia, se associarmos a essa evidência o critério da recorrência desses espaços ou mecanismos, verificaremos que são bem menos presentes nas normas, figurando entre 55,8% (Associação de Pais e Professores) e 3,8% (Eleição de diretores) dos sistemas de ensino da mesorregião.

Pelo exposto, ainda que uma das grandes apostas do projeto de democratização da década de 1980 tenha sido a eleição direta para dirigentes escolares, verificamos que ela não tem sido um elemento expressivo na mesorregião. Embora cientes de que "a democracia não [seja] garantida apenas por um único mecanismo (no caso, a eleição direta de diretores) [...]" (ESQUINSANI, 2013, p. 108), entendemos que a baixa incidência desse mecanismo nas práticas de gestão constitui expressão marcante da resistência à partilha do poder e, por conseguinte, um obstáculo de peso para o processo de democratização da gestão do ensino público.

CONCLUSÃO

Os resultados do estudo evidenciam que um quarto do conjunto de espaços e mecanismos de participação mapeados corresponde às determinações em nível nacional, ainda que, nestes mesmos casos, nem todos os sistemas os tenham incluídos em suas normas de gestão democrática. O Conselho Escolar, por exemplo, consta das normas de apenas 69,2% dos sistemas de ensino da mesorregião.

Também é variada a incidência dos demais espaços e mecanismos que podem representar alargamento em termos de normas do jogo democrático. Embora menos recorrentes no conjunto de normas, entendemos que essa variedade constitui elemento importante em termos de possibilidades de contraponto às práticas conservadoras e à cultura da empresa, que invade o espaço escolar e reconfigura a gestão da escola.

Em suma, uma vez que receberam a incumbência de definir normas de gestão democrática conforme suas peculiaridades, é esperado dos sistemas municipais de ensino que não só definam essas normas, como também detenham equivalente vontade política para materializá-las, a fim de fazer avançar a democratização da gestão educacional.

REFERÊNCIAS

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

_____. **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.

_____. **Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] União, Poder Executivo, Brasília, DF, Edição Extra, nº 120-A, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1-8.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Eleição de diretores e gestão da escola pública: reflexões sobre democracia e patrimonialismo. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 2, p. 101-115, maio/ago. 2013.

NARDI, Elton Luiz. Gestão democrática do ensino público e o município. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 24, n. 2, p. 235-249, maio/ago. 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

ESTUDO SOBRE RELAÇÕES ENTRE GESTÃO ESCOLAR E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

Simone Salete Sawicki
Universidade Federal da Fronteira Sul
simonesawicki@yahoo.com

Lidiane Limana Puiati Pagliarin
Universidade de Passo Fundo/ Universidade Federal da Fronteira Sul
lidianepuiati@hotmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta parte de um estudo realizado no âmbito de um curso de especialização em Gestão Escolar. Tal pesquisa teve como objetivo compreender as relações existentes entre a gestão escolar e as políticas de avaliação em larga escala. Neste trabalho apresentamos um recorte da mesma, utilizando como fonte de dados da revisão bibliográfica artigos da revista Estudos em Avaliação Educacional. Após a análise concluímos que as avaliações em larga escala impactam o cotidiano escolar e sua gestão, esta cobrada pelos resultados que atinge, sendo muitas vezes não condizentes com a realidade. A responsabilização dos agentes escolares produz novos desafios à gestão escolar, como, a compreensão da consolidação deste tipo de política e a utilização dos resultados para qualificar a educação.

Palavras chave: Gestão escolar, avaliação em larga escala, políticas educacionais.

INTRODUÇÃO

Prop**õe-se,** neste artigo, a discussão sobre a relação existente entre a gestão escolar e os impactos das políticas de avaliação em larga escala. Relacionar estes dois temas é de grande importância para o cenário educacional atual, pois a partir da década de 90 do século passado, surgem as reformas nos aparelhos do Estado, incluindo reformas educacionais, o que refletiu em mudanças na escola e na gestão escolar. Essas reformas baseiam-se na lógica da descentralização, da responsabilização e da meritocracia. Ainda junto desta reformas dá-se maior destaque à gestão escolar, que nesta nova configuração passa a assumir responsabilidades antes do Estado, como a busca de recursos financeiros, qualificação do processo educativo e a responsabilização pelos resultados de avaliação da aprendizagem.

Sobre a gestão escolar, Libâneo (2003, p. 293), destaca a importância da escola ser gerida de forma adequada e produtiva: “a organização e a gestão constituem o conjunto das condições e dos meios utilizados para assegurar o bom funcionamento da instituição escolar, de modo que alcance os objetivos educacionais esperados”. Assim, os novos caminhos para a gestão escolar devem basear-se na contextualização da ação política, conquista e inserção da comunidade e mobilização dos atores no projeto político-pedagógico. A escola, com maior autonomia, pode tornar-se mais condizente com as especificidades locais e regionais, modernizar os processos e procedimentos gerenciais e, assim, conseguir decidir coletivamente sobre o uso de seus recursos financeiros, materiais e humanos.

As políticas educacionais, incluindo resoluções, diretrizes e orientações que são estabelecidas pelos entes que compõe os sistemas de ensino estão sujeitas à interpretação pelos sujeitos que participam do cotidiano das escolas. Sendo assim, acredita-se que há certa margem de autonomia em suas ações no desenvolvimento, por isso cada instituição de ensino planeja e organiza-se de maneira particular.

As políticas relacionadas à avaliação em larga escala é um exemplo, pois impacta no dia a dia da escola e suscita novas formas de organização da gestão escolar, ou seja, a avaliação é comum para todas as escolas, mas as ações que a escola – e a gestão escolar – planeja e executa com os resultados dessa avaliação é particular de cada escola. Nesse sentido, torna-se importante discutir os impactos de tais políticas de avaliação na escola, investigando de modo mais específico a relação da gestão escolar com as avaliações em larga escala desenvolvidas na educação.

METODOLOGIA

Nesta pesquisa opta-se por uma abordagem qualitativa, o que se explica pela própria especificidade do objeto de estudo, pois diz respeito à interpretação dos processos de gestão e avaliação, compreendidos como de fundamental importância para melhoria da qualidade educacional dentro das instituições escolares. Ademais, de acordo com Minayo (2010) este tipo de pesquisa responde a questões muito particulares, que não pode ou não deveria ser quantificada.

Os artigos selecionados em na revisão de literatura é nossa fonte de dados, que segundo Marconi e Lakatos (1992, p. 43-44), tem como “finalidade colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto, com o objetivo de permitir

ao cientista o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações".

Como fonte bibliográfica utilizou-se a revista Estudos em Avaliação Educacional, periódico quadrimestral criado em 1990 como desenvolvimento da revista Educação e Seleção (1980-1989), que publica trabalhos direta ou indiretamente relacionados com a questão da avaliação educacional. É classificada como A2 em Educação no Qualis Capes, avaliação de 2016. Como o título do periódico refere-se à avaliação educacional e o objetivo da pesquisa é relacionar esse tema com a gestão, foi utilizada "gestão escolar" como palavra-chave.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No periódico escolhido para a revisão de literatura, foram selecionados cinco artigos para serem analisados, conforme critérios mencionados na metodologia do trabalho. Dos cinco artigos, dois deles foram publicados em 2014 (ROSISTOLATO, PRADO e FERNÁNDEZ; CARVALHO, OLIVEIRA e LIMA), dois em 2015 (MARTINS e CALDERÓN; CUNHA, BARBOSA, e FERNANDES) e um artigo foi publicado em 2016 (MACHADO). Destes, um refere-se à revisão de literatura e quatro, são de pesquisas diversas, abrangendo diferentes fontes de informação: três artigos buscaram informação com diretores escolares, um com membros da secretaria de educação, um analisou documentos da escola, um com professores da escola e um em documentos do Inep.

Todos os artigos analisados destacam a importância da gestão escolar para a qualidade da educação, e também, considera que as avaliações externas têm impacto direto na escola. Neste sentido, a avaliação externa e a gestão escolar estão relacionadas, sendo a avaliação um instrumento que vem a contribuir para o diagnóstico e esclarecimento de questões que circundam o cotidiano escolar e que venha a favorecer a função social da escola, um ensino de qualidade para todos.

As pesquisas mencionadas permitem indicar questões convergentes associadas à recepção das avaliações no cotidiano escolar e pela gestão escolar. Uma delas seria o desconhecimento por parte de gestores com relação aos aspectos técnicos das avaliações em larga escala. Outro aspecto que podemos destacar são as cobranças relacionadas ao desempenho das escolas, uma enfática crítica ao ranqueamento de escolas com base nos resultados destas avaliações, bem como, a bonificação de escolas e professores, o que causa, por vezes, atritos de relações pessoais, muitas vezes gerando conflitos que acabam interferindo na gestão escolar. Por fim, o outro ponto importante que os artigos analisados trazem é que o excesso de avaliações

e os controles a elas relacionados sobrecarregam a gestão, configurando uma nova burocracia na rotina escolar.

Nesse sentido, Paro (2015) destaca que os resultados das avaliações externas poderão contribuir dentro da escola para a melhoria do processo educacional, por meio da discussão e reflexão do trabalho realizado, avaliando o que está bem e o que precisa ser melhorado, criando novos planos e objetivos. Para o autor, o primeiro passo é compreender que os resultados dessas avaliações podem se mostrar como uma oportunidade excelente de análise para a escola (re)pensar o seu fazer pedagógico. O gestor será o protagonista deste processo, e junto com o coletivo, poderá construir ações, metas, realizar intervenções pedagógicas para elevar o desempenho dos alunos, contribuindo para a equidade e a melhoria da qualidade da educação. Esse (re)pensar o fazer pedagógico traz melhor clareza do perfil de escola que tem-se, bem como dos alunos e comunidade que dela fazem parte, identificando, compreendendo a realidade em que se encontram e os rumos que almejam atingir.

Assim sendo, as avaliações não podem ser usadas única e exclusivamente para traduzir o desempenho escolar. Seu emprego de forma positiva no sistema deve servir para definição de novas políticas públicas e modificação de currículos. Em âmbito escolar, a gestão pode oferecer formação continuada dos docentes para o esclarecimento da concepção destes programas de avaliação externa, bem como uso para melhorar a aprendizagem dos alunos. Ainda pode servir de parâmetro para a tomada de decisões junto à comunidade escolar que visem a provocar um impacto, ou seja, mudanças no pensar e no agir destes integrantes em sua realidade (PARO, 2015).

CONCLUSÃO

Ao final do trabalho podemos concluir que cada vez mais a gestão escolar vem sendo cobrada pelos resultados das escolas, mas ao mesmo tempo, não vem tendo aporte de qualificação para melhorar estes resultados. Estes testes padronizados muitas vezes não condizem com a realidade escolar, são apenas formas encontradas pelo Estado de regulação e de reformulação das políticas públicas. Outro ponto a considerar é a falta de qualificação e formação da equipe gestora e também dos professores sobre a formulação das avaliações em larga escala e, também, sobre os índices educacionais o que dificulta a reflexão e a busca da profundidade na melhoria do trabalho.

As avaliações externas impactam diretamente o cotidiano escolar. Pois o resultado de suas aferições serve para ranquear escolas e também para a regulação do Estado sobre a escola.

Muitas vezes, até há diminuição de recursos se a escola não atingir a meta estabelecida e, por outro lado, há bonificação para escolas e professores que atingirem tais metas. Assim, geram-se conflitos nas relações interpessoais, cobranças entre equipe gestora e professores, entre professores das disciplinas que compõe as avaliações, também de órgão superiores sobres a escola, secretarias municipais, estaduais, e outros implicadores. O resultado disso é a tensão dentro da escola, que pode levar a gestão escolar a tomar caminhos equivocados, como aprovação de alunos, mesmo sem rendimento satisfatório, e até retirada de alunos não proficientes nas disciplinas, tudo em prol de um bom resultado.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Cynthia Paes de; OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; LIMA, Maria de Fátima Magalhães de. Avaliações externas: tensões e desafios para a gestão escolar**. Est. Aval. Educ.,** São Paulo, v. 25, n. 59, p. 50-76, set./dez. 2014.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; BARBOSA, Andreza e FERNANDES, Maria José da Silva. Implicações das avaliações externas para o trabalho docente coletivo. **Est. Aval. Educ**., São Paulo, v. 26, n. 62, p. 386-416, maio/ago. 2015.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade**. Metodologia do Trabalho Científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e escolas públicas: elementos de gestão escolar democrática. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 218-240, jan./abr. 2016

MARTINS, Edivaldo Cesar Camarotti e CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Boas práticas escolares e avaliação em larga escala: a literatura ibero-americana em questão. **Est. Aval. Educ.,** São Paulo, v. 26, n. 62, p. 264-293, maio/ago. 2015

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes. 2010.

PARO, Vitor H. **Diretor escolar:** educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

ROSISTOLATO, Rodrigo; PRADO, Ana Pires do e FERNÁNDEZ, Silvina Julia. Cobranças, estratégias e "jeitinhos": avaliações em larga escala no Rio de Janeiro. **Est. Aval. Educ.,** São Paulo, v. 25, n. 59, p. 78-107, set./dez. 2014

ESTUDOS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS

Sandra Simone Höpner Pierozan
Marcia Farinella Soares de Campos
Flavia Obino Correa Werle

Resumo: Buscou-se construir as relações teórico-metodológicas que permitam analisar como a implementação do Plano de Ações Articuladas (PAR) foi compreendida e discutida pela intelectualidade brasileira. O foco dos estudos foram as produções acadêmicas referentes a primeira década de existência desta política, com o objetivo de discutir em um processo analítico interpretativo o panorama das produções brasileiras, apoiando-se nos estudos de revisão, em especial no Estado da Arte. Neste âmbito procuramos compreender o impacto das produções acadêmico-cientificas no aprimoramento de estudos sobre a implementação das políticas e a qualificação das pesquisas.

Palavras-chave: Plano de Ações Articuladas. Implementação de políticas públicas. Estado da Arte.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho versa sobre implementação de políticas educacionais e análise da produção científica, considerando que o processo de construção de políticas educacionais perpassa pela própria concepção de política que se referenda. Se por um lado política pode significar as ações de um governo para a consecução de objetivos definidos, é possível também compreendermos política como um espaço de negociação, de articulação entre grupos de interesses que nem sempre se encontram diretamente envolvidos na formulação das políticas e nos marcos legais. (MARTINS, 2010)

Este cenário, da constituição de uma política e a forma como ela é implementada, é o pano de fundo para que se possa traçar um panorama das pesquisas recentes sobre o Plano de Ações Articuladas (PAR). O PAR consiste em um programa de governo que visa a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), tendo como ponto de partida um diagnóstico da realidade educacional local.

A temática é a implementação de políticas educacionais no Brasil, em especial, os processos de planejamento e de implementação de políticas e demais aspectos que teoricamente deem suporte para a análise da produção científica. O objeto de estudo são as produções acadêmicas referentes a primeira década de existência do PAR.

A delimitação associa-se ao problema: em um contexto marcado pela expansão do conhecimento e pela crescente necessidade de legitimação das políticas públicas, como se caracterizam, como foram estudadas, e quais os efeitos no âmbito das políticas educacionais brasileiras, da pesquisa sobre o PAR na última década? É possível perceber que os estudos sobre o desenho e a implementação do PAR contribuíram de modo significativo na produção de campo especializado de estudos? Assim, o objetivo geral deste trabalho é dar relevo aos processos analítico interpretativo que configuram o panorama da produção acadêmico-científica brasileira sobre o PAR.

METODOLOGIA

A opção de realizar um estudo descritivo e interpretativo da produção científica encontra razões em poder identificar como vem ocorrendo o planejamento, implementação, acompanhamento e avaliação da referida política educacional.

No campo de estudos das políticas educacionais, considera-se de extrema importância o tipo de trabalho que contribui para a construção e definição de estudos especializados, o que João Barroso (2014) atenta que deva incluir: o levantamento e caracterização dos trabalhos, o que contribui para a organização de um roteiro do que já foi produzido academicamente; a delimitação do campo de estudo que engloba a categorização dos trabalhos baseado em critérios de tema, dimensões de análise e referenciais teórico-metodológicos; e ainda o conhecimento produzido que permite identificar a existência de uma compreensão especializada em política educacional, a descrição das suas principais características e perspectivas de desenvolvimento.

Buscando um aprofundamento analítico a partir de problema e materiais de pesquisa delimitados, este trabalho se caracteriza de cunho qualitativo, o que nos auxilia a explicar os significados e características dos objetos, percebendo que não estão "soltos", mas sim interligados, que podem ter semelhanças e contraditoriedades.

Assim, o Estado da Arte permite a "compreensão do movimento da área, sua configuração, propensões teóricas metodológicas, análise crítica indicando tendências, recorrências e lacunas." (VOSGERAU, ROMANOWSKI, 2014, p. 167). Esta é uma pesquisa que alimenta o espectro de dados a serem analisados, na busca de um conhecimento mais amplo

sobre as políticas educacionais, e na sistematização de uma metodologia de análise da implementação destas políticas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O debate em âmbito acadêmico acena como possibilidade de rever e reavaliar o que temos produzido. De forma que seja parte do processo apresentá-las publicamente, ouvir críticas e sugestões, mantendo um debate constante sobre os objetos e resultados na busca de caminhos para seu contínuo aprimoramento (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

A localização de vasta produção sobre o PAR demonstra dentre outros aspectos a própria expansão da pesquisa sobre políticas educacionais, e é o que permite a realização de estudos que envolvam levantamentos, balanços e mapeamentos. As análises até então realizadas encontram fragilidade nos trabalhos no que se refere as abordagens metodológicas, os procedimentos e análises, os aportes teórico-metodológicos. Um estudo de ferramentas analíticas e o adequado suporte teórico-metodológico pode auxiliar no sentido de indicar lacunas que necessitam de respostas.

Para o estudo das produções científicas sobre o PAR, que servirão de apoio para a criação de ferramentas de análise desta política, já foram desenvolvidas as seguintes etapas: estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o *corpus* do estado da arte nas teses e dissertações e artigos; levantamento de teses e dissertações, em Bases de Dados da Pesquisa de Pós-Graduação no Brasil, defendidas na área da educação, de acordo com o descritor: Plano de Ações Articuladas (PAR); levantamento de artigos em Bases de Dados das Revistas Científicas, na área da educação (A1, A2 e B1) que estejam relacionados ao PAR; organização de um banco de dados da pesquisa considerando o título, o nível do trabalho (D/M), o PPGE que está vinculado, os orientadores, o ano de publicação, o campo empírico da pesquisa, os objetivos, as problemáticas, a metodologia empregada, o referencial teórico-analítico, as conclusões do trabalho, e a relação entre o pesquisador e o PAR; leitura dos resumos dos artigos para elaboração de síntese preliminar, considerando o título, os autores, o ano de publicação, o campo empírico, objetivos, as problemáticas, a metodologia empregada, o referencial teórico - analítico, as conclusões, e a relação entre o autor e o PAR.

O próximo momento desta pesquisa deverá envolver: a leitura completa de alguns trabalhos, mediante critérios que permitam identificar o desenho da política, sua implementação, seu acompanhamento e sua avaliação.

Estudar a implementação das políticas por vezes configura-se num exercício feito apenas no final dos acontecimentos, e pode parecer uma investigação do que funcionou ou do que deu errado em determinado desenho. Essa lógica subentende que os que fazem a política acompanham o processo, e os que estudam a política estão focados no resultado. A implementação vista no processo e no produto pode ensinar novos movimentos tanto para pesquisadores, gestores e que os que as elaboram.

Em síntese, poderia se dizer que a formulação da política envolve a busca de soluções para questões que foram priorizadas em uma agenda. Esta etapa inicial envolve muitos e distintos agentes e interesses que vão desde a mobilização da sociedade para garantir direitos fundamentais; os interesses da própria plataforma de governo de um candidato eleito; as exigências de acordos com organismos internacionais; e até mesmo a pressão de grupos de empresários que buscam convencer os governos da necessidade de assumir determinadas pautas. (VILLANUEVA, 1993)

Se a demanda por uma determinada política entra na agenda, a próxima etapa é a formulação de programas, em que um grupo de técnicos propõe um desenho que submetido aos gestores passa para a etapa de execução. Para que esta ação comece a ganhar força e concretude, são mobilizados recursos humanos, técnicos e financeiros.

A teorização sobre a implementação das políticas ainda se mostra relativamente pouco densa, quando comparada a profusão de modelos de formulação de políticas. O grande desafio aos pesquisadores é debruçar-se sobre um processo multifacetado e diversificado, visto que cada área de política pública e cada política em si pode apresentar configurações e dinâmicas bastante peculiares. (RUA e ROMANINI, 2013)

Em educação, temos percebido que a questão de implementação está bastante relacionada com os propósitos das políticas, ora pendem para atender aos preceitos democráticos da legislação, ora se aponta uma lógica de que deva existir sobretudo eficiência e eficácia, que é onde se percebe o modo como as empresas privadas vêm avançando sobre os sistemas educacionais públicos. Conforme Arelaro (2007, p. 899) “dois impasses estão presentes na gestão dos sistemas escolares no Brasil: o discurso sobre a gestão democrática na formulação e implementação das políticas públicas em educação e a prática *produtivista* que prescinde da mesma.” (grifo da autora)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As leituras e análises feitas até o momento evidenciam que a produção acadêmica sobre o PAR não está pronta e acabada. Inclusive pelo cenário educacional do momento que é um cenário de crise. Neste contexto observamos como o PAR está sendo assumido pelo atual governo brasileiro e pelos municípios, sem enxergar o alcance que esta política ainda pode tomar. É neste âmbito que buscamos compreender o impacto das produções acadêmico-cientificas, não em parâmetros quantitativos, meritocráticos e classificatórios, e sim, buscando perceber como em seu conjunto contribuem para o aprimoramento de estudos sobre a implementação das políticas e a qualificação das pesquisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARELARO, Lisete R.G. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? **Educ. Soc.** v. 28, n.100, 2007, p. 899-919.

BARROSO. João. Prefácio. In: CARVALHO, Luís Miguel. **A construção de conhecimento sobre políticas públicas de educação em Portuga**l – um estudo descritivo e interpretativo de Teses de Doutoramento realizadas na área científica da Educação, em universidades portuguesas. Lisboa: IE - UL, 2014.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, A. M. Estudos em Políticas Educacionais**:** uma discussão metodológica. In: MARTINS, A. M.; WERLE, F. O. C. **Políticas Educacionais: elementos para reflexão.** Porto Alegre: Redes, 2010. p. 21-47.

RUA, Maria das Graças; ROMANINI, Roberta. **Para aprender políticas públicas**. v. I. Conceitos e Teorias. Brasília. IGEPP, 2013.

VILLANUEVA, Luís F. Aguilar. **La implementación de las políticas**. México: Editorial Miguel Angel Torrúa, 1993.

VOSGERAU, D. S. R; ROMANOWSKI, J. P. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

EVASÃO DISCENTE EM CURSOS DE GRADUAÇÃO DO CAMPUS ITAQUI DA UNIPAMPA: UM ESTUDO DE CASO

Felipe Batista Ethur
Universidade Federal de Santa Maria
felipeethur@gmail.com.

Rosane Carneiro Sarturi
Universidade Federal de Santa Maria
rcsarturi@gmail.com

Resumo: Este trabalho integra projeto de pesquisa do Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria. Objetiva identificar motivos da elevada evasão discente de cursos de graduação do Campus Itaqui da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), para apresentar proposta de plano de ações ao Conselho do Campus para combatê-la. A UNIPAMPA foi implantada pelo 1º Governo Lula (2003-2006) como fruto da política de expansão e interiorização do ensino superior almejada pelo Plano Nacional de Educação (2001-2010). A pesquisa seguirá metodologia histórico-crítica e conterá: revisão bibliográfica, pesquisa qualitativa e quantitativa e estudo de caso. Como produto, planeja-se desenvolver *software* para monitoramento da situação dos alunos.

Palavras-chave: Evasão Discente. Expansão Educação Superior. Campus Itaqui. UNIPAMPA.

INTRODUÇÃO

O autor deste trabalho é graduado em Gestão Pública e aluno do Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria. Atua como Assistente em Administração no Campus Itaqui da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Este trabalho corresponde à síntese de algumas etapas já realizadas de sua pesquisa, que obteve recentemente qualificação. O tema da pesquisa foi levantado pelo pesquisador em seu cotidiano profissional, após atuar como coordenador administrativo, cargo que compõe a direção do Campus Itaqui da UNIPAMPA, no período compreendido entre 2010 e 2012. Ao longo desse período, foram implantados 4 dos 6 cursos de graduação existentes na unidade.

Hoje, a elevada evasão discente existente nos cursos em Itaqui é fator de frustração para o conjunto da comunidade universitária local, à semelhança de outras unidades da UNIPAMPA. Considerando a média anual por curso de 31,64 discentes evadidos entre 2012 e 2016, contra 50 ingressantes anuais por curso, definimos como problema a ser analisado por esta pesquisa: "Quais as razões para a elevada evasão discente de 5 cursos de graduação do Campus Itaqui da UNIPAMPA e quais ações serão mais eficazes para combatê-la?".

O objetivo geral desta pesquisa é realizar um diagnóstico que aponte as principais razões da elevada evasão discente dos cursos de graduação com duração de 4 e 5 anos do Campus Itaqui, a ser construído a partir da realidade histórica vivenciada pelos discentes evadidos e considerando-se os principais aspectos sociais, políticos e educacionais. A partir desse diagnóstico, pretende-se desenvolver um plano de ações contra a evasão discente. O propósito de dar um retorno técnico e uma colaboração científica ao campus universitário em que atua profissionalmente, através de uma pesquisa sobre esta problemática, motivou o pesquisador e caracteriza sua intencionalidade. Um universo de 791 (setecentos e noventa e um) alunos evadidos de 5 cursos de graduação do Campus Itaqui (Agronomia; Ciência e Tecnologia de Alimentos; Nutrição; Engenharia de Agrimensura e Licenciatura em Matemática), no período compreendido entre 2012 (ano de implantação dos últimos cursos da unidade) e 2016 (ano anterior ao início da pesquisa), são os sujeitos desta pesquisa.

METODOLOGIA

A necessidade de considerarmos as vivências múltiplas, procedências e experiências diversificadas e prováveis razões das mais variadas para desistências de 791 discentes evadidos de 5 cursos de graduação do Campus Itaqui da UNIPAMPA, entre os anos de 2012 e 2016, juntamente com a necessidade de traçarmos o perfil dos mesmos, identificarmos suas procedências e características comuns e diferenciadas, algumas com base no desempenho escolar, justificam a opção pela abordagem metodológica qualitativa e quantitativa para esta pesquisa em educação. E o tipo de pesquisa pelo qual optamos é o estudo de caso. Aqui, seguiremos o sistema de planejamento e de métodos proposto por Robert K. Yin em seu livro "Estudo de Caso".

Procedimentos como revisão de literatura, elaboração do estado da arte, aplicação de questionário do Google Drive por e-mails aos discentes evadidos, entrevistas a alguns alunos evadidos que estão morando em Itaqui e análise de dados de perfil, procedência e de histórico escolar (contidos no sistema de dados acadêmico da UNIPAMPA) estão sendo desenvolvidos.

A finalidade é estabelecer relações entre características, vivências e históricos dos discentes evadidos, bem como saber se obtiveram benefícios estudantis para sua permanência e quais foram seus destinos após a evasão de Itaqui.

Após as análises iniciais, procedentes de dados coletados junto aos discentes evadidos, planeja-se realizar entrevistas com servidores técnico-administrativos do Núcleo de Desenvolvimento Educacional da unidade e com docentes coordenadores dos cursos e com a coordenadora acadêmica do campus para verificação da análise sobre a situação detectada como causadora da evasão discente.

A pesquisa seguirá etapas recomendadas por Triviños em seu livro: "Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia, o marxismo".

A última etapa compreenderá a análise sob a vertente do materialismo dialético de dados e resultados finais, visando a compreensão da essência do fenômeno constituinte de uma totalidade concreta, em busca de caracterização dos fenômenos que são singulares do Campus Itaqui da UNIPAMPA, considerando-se fatores econômicos, sociais e políticos da região de fronteira onde se encontra, e dos que constituem uma realidade abrangente das universidades brasileiras após o período de expansão/interiorização da Educação Superior. Para isso, seguiremos procedimentos recomendados por Karel Kosik em seu livro "Dialética do concreto".

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para elaboração do estado da arte, realizamos buscas nas bases de dados da *Scientific Electronic Library Online (Scielo),* do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict) e do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)/Ministério da Educação (MEC) das produções desenvolvidas entre os anos de 2012 e 2016. As buscas foram realizadas por 5 categorias: "Expansão Educação Superior", "Universidade Popular", "Educação Superior / Governo Lula", "Evasão graduação" e "UNIPAMPA" OU "Universidade Federal do Pampa".

Selecionamos para análise e já discutimos 28 (vinte e oito) produções científicas, até o momento consideradas relevantes para o tema da pesquisa. Verificamos estar tratando de um tema (evasão discente universitária) com repercussão internacional. Detectamos pesquisas importantes, como a de Lima Júnior, Silveira e Ostermann, intitulada "Análise de sobrevivência aplicada ao estudo do fluxo escolar nos cursos de graduação em Física: um exemplo de uma

universidade brasileira", que apontam a necessidade de análise da trajetória estudantil em cursos de graduação sob aspectos como retenção e evasão. No entanto, os autores propõem que cada instituição de ensino faça sua análise isoladamente, por conta das particularidades que possui.

Observamos, entretanto, como apontamento inicial de nossa pesquisa, que há muito a ser unificado entre as instituições de ensino, especialmente as públicas, com relação ao controle sobre a trajetória dos discentes. Tanto com relação às informações sobre as instituições de ensino que eles frequentam em diferentes cursos de graduação quanto com relação a eventuais benefícios financeiros (bolsas e auxílios de qualquer espécie). Atualmente, cada discente possui um vínculo exclusivo com sua instituição educacional, que se mostra um elo muito frágil com relação ao necessário controle social e estatal, pois normalmente é rompido no cenário de evasão da instituição. Um efetivo controle social sobre a trajetória estudantil pressupõe que a sociedade saiba quem são os alunos frequentadores de instituições públicas em primeiro lugar (pois é a sociedade quem custeia essas instituições) e também quem são aqueles beneficiados com qualquer tipo de auxílio financeiro (igualmente procedentes de recursos sociais).

CONCLUSÃO

Com base na revisão de literatura realizada através da elaboração do estado da arte até este momento, analisa-se que a evasão universitária deve ter um controle social aprimorado, e propomos para tal fim a criação de um sistema integrado de meta-dados que demonstre as trajetórias estudantis de todos os alunos entre as diferentes instituições públicas. Sempre que o aluno ingressar em ou evadir de uma instituição pública ou receber algum tipo de auxílio ou benefício financeiro, este dado seria cadastrado neste sistema integrado, possibilitando pesquisas e levantamentos de interesse público.

Tal proposição, se for realizada em um Portal Nacional (espécie de currículo Lattes público), mas com cadastro dos dados sob responsabilidade das instituições às quais os alunos estão vinculados (e não pessoal), tornaria o monitoramento dos discentes possível, semelhante ao controle social que ocorre hoje sobre salários e vencimentos de servidores públicos, por exemplo. E contribuiria para facilitar a realização de pesquisas educacionais, às quais interessa saber se um estudante evadiu de uma universidade A no intuito de ingressar em uma universidade B, também por exemplo. Hoje não há controle sobre esse tipo de transferência, já que ela ocorre entre instituições diferentes e cada uma só controla o que é de sua "exclusiva responsabilidade".

Para reverter essa situação, o presente projeto planeja, como produto final, apresentar, além do plano de ações a ser proposto ao Conselho do Campus Itaqui para combater a evasão discente em nível local, elaborar um software com proposição de quais informações devem ser controladas por este aplicativo, constituindo um sistema de meta-dados a ser proposto a todas as instituições públicas de ensino. Visamos, assim, materializar uma proposta efetiva desse controle social sobre as trajetórias discentes.

REFERÊNCIAS

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 230 p.

LIMA JÚNIOR, P.; SILVEIRA, F. L. da; OSTERMANN, F. Análise de sobrevivência aplicada ao estudo do fluxo escolar nos cursos de graduação em Física: um exemplo de uma universidade brasileira. **Rev. Brasileira de Ensino de Física,** v. 34, n. 1, p. 1403-1-1403-10, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1806-11172012000100014&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 16 nov. 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015. 290 p.

EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS DA PROPOSTA DO MAIS EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM JORNADA AMPLIADA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ERECHIM/RS

Greicimára Samuel Nascimento Zick
Escola Cristo Rei
greicimára@yahoo.com.br

Resumo: O estudo foi desenvolvido com professores e monitores do programa Mais Educação das escolas municipais de Erechim objetivando identificar os avanços e fragilidades do processo ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental I, após a implementação da proposta do Mais Educação, para verificar os impactos desta política educacional no trabalho pedagógico dos professores e no desenvolvimento integral dos estudantes. A partir dos questionários respondidos evidencia-se a falta de compreensão sobre os objetivos desta proposta, gerando uma avaliação negativa e uma resistência em aceitá-la. Torna-se essencial propor uma formação à todos, que promova a discussão e o estudo sobre o tempo integral, bem como, um planejamento participativo para definir ações e estratégias para sua implementação na escola.

Palavras-chave: Ensino e Aprendizagem. Educação Integral. Programa Mais Educação.

INTRODUÇÃO

O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007, com a finalidade de fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens pelo incentivo a atividades socioeducativas no contraturno escolar (BRASIL, 2007). O município de Erechim iniciou a implementação do programa Mais Educação nas escolas municipais no ano de 2010.

Na implementação desse programa, elencou-se uma série de objetivos, dentre eles destacou-se a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem dos estudantes, bem como do seu desempenho nas avaliações propostas em âmbito federal, como a Prova Brasil e o IDEB. Nesse viés, configurou-se o problema desta investigação: A implantação do Programa Mais Educação e da Educação Integral em Jornada Ampliada nas Escolas Municipais do Município

de Erechim têm contribuído para o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental l?

Objetivou-se com este estudo identificar os avanços e fragilidades do processo ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental I da rede municipal de Erechim, após a implementação da proposta do Mais Educação, para verificar os impactos desta política educacional no trabalho pedagógico dos professores e no desenvolvimento integral dos estudantes.

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A proposta deste trabalho inseriu-se numa abordagem qualitativa, classificando-se como estudo de caso, descritiva e interpretativa, sob a configuração de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. O campo de pesquisa desta investigação compreendeu as 07 escolas municipais de ensino fundamental do município de Erechim, priorizando o Ensino Fundamental I, tendo como público alvo os professores (90) e monitores (30) das escolas, totalizando 120 participantes.

A coleta de dados se deu por meio de pesquisa de opinião na modalidade de questionário com assertivas. Este instrumento continha 10 assertivas em relação a implantação do Programa Mais Educação, no qual os sujeitos responderam conforme a sua opinião partindo do seguinte esquema:

1 - Concordo plenamente;

2 - Concordo parcialmente;

3 - Não concordo, nem discordo;

4- Discordo parcialmente;

5- Discordo totalmente.

Para análise os dados obtidos por meio dos questionários foram tabulados e analisados estatisticamente, utilizando a escala likert. Foram lançadas as respostas de todos os questionários e cada afirmação configurada em porcentagem, considerando para análise a alternativa de maior porcentagem. Desta forma, partindo do que houve em comum, foram analisados e discutidos alguns aspectos como aprendizagem, formação continuada, organização do trabalho pedagógico, participação da comunidade escolar e avaliação e planejamento.

Assim, a partir do diálogo da literatura sobre educação integral com a realidade investigada e comprovada, foi possível interpretar o objeto de pesquisa buscando uma resposta preliminar ao problema evidenciado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa de campo que aconteceu nas 07 escolas municipais, teve 120 questionários distribuídos, de acordo com o número de professores e monitores de cada escola. Destes, 101 foram respondidos, 07 entregues em branco e 12 não devolvidos. Os dados dos 101 questionários respondidos foram compilados de modo geral, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 1 - Resultado geral dos questionários

Opções	Questões																			
	I		II		III		IV		V		VI		VII		VIII		IX		X	
	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%
1	33	33%	32	32%	14	14%	25	25%	28	28%	31	31%	16	16%	68	67%	4	4%	27	27%
2	42	42%	46	46%	46	46%	44	44%	39	39%	30	30%	33	33%	24	24%	43	43%	38	38%
3	2	2%	4	4%	13	13%	16	16%	22	22%	17	17%	8	8%	7	7%	6	6%	12	12%
4	12	12%	15	15%	8	8%	13	13%	9	9%	8	8%	18	18%	2	2%	26	26%	17	17%
5	12	12%	4	4%	20	20%	3	3%	3	3%	15	15%	26	26%	0	0%	22	22%	7	7%
	101	100%	101	100%	101	100%	101	100%	101	100%	101	100%	101	100%	101	100%	101	100%	101	100%

O quadro traz as respostas de todos os questionários configurados em porcentagens conforme a alternativa. Em azul têm-se as porcentagens maiores e em vermelho as porcentagens menores em cada questão.

As assertivas versavam sobre a aprendizagem, as atividades do programa, avaliação, planejamento, IDEB, participação da comunidade e gestão. Sendo assim, partindo do conteúdo das assertivas e do resultado dos questionários compilados no quadro geral, pôde-se refletir alguns pontos específicos importantes para esta pesquisa em educação em tempo integral.

A pesquisa diagnosticou que as opiniões são muito diferentes entre as escolas e até mesmo dentro da mesma escola. Não há um consenso entre elas a respeito das afirmativas presentes no questionário, comprovado no quadro geral pelo baixo percentual que representa a maioria em cada uma das afirmativas. Apenas uma questão obteve uma porcentagem maior do que 50% que foi a VIII, que falava sobre a realização de estratégias para o aumento do IDEB na escola, obtendo 67% de concordância.

A falta de informações e conhecimento a respeito da proposta e do programa, como também a lacuna existente nas escolas, distanciando o ensino regular das atividades do contraturno e, em consequência, a falta de integração entre professores e monitores, acaba por gerar uma avaliação negativa do tempo integral e do programa Mais Educação.

Evidenciou também a necessidade das gestões estarem articulando o planejamento das atividades em conjunto com toda a comunidade escolar, como também a participação coletiva na escolha e na avaliação das atividades oferecidas pela escola. Conforme Libâneo (2001), a tomada de decisões não deve partir apenas da gestão, mas de toda a comunidade escolar, sendo todos protagonistas desta educação, para que possam avaliar, sugerir, apontar caminhos para melhorar o processo ensino e aprendizagem e, consequentemente, aperfeiçoar a proposta da educação integral em tempo integral que se deseja alcançar no município.

Cabe também a revisão e o debate sobre a organização do trabalho pedagógico e as atividades que são oferecidas aos estudantes, se realmente são de interesse e necessidade deles ou se são apenas pretextos para mantê-los ocupados enquanto os pais trabalham, ou para tirá-los da rua, do ambiente de violência. Se esse tempo a mais na escola está sendo aproveitado como aliado ao desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes nas diversas áreas do conhecimento. (BRASIL, 2009)

Por fim, uma proposta de educação em tempo integral precisa da participação ativa de todos, com conhecimento de seus fins e o trabalho em conjunto de toda a comunidade escolar. A escola é uma só, por isso não deve existir a separação entre o ensino regular e o programa Mais Educação. O compromisso com a aprendizagem deve partir de todos, de um trabalho planejado e integrado de toda a equipe, desafios colocados à gestão de cada escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das experiências em jornada ampliada nas escolas municipais de Erechim evidenciou alguns elementos importantes para elucidar como a ampliação do tempo escolar tem sido tratada, trabalhada e compreendida em cada escola. Essa pesquisa revelou ainda alguns aspectos que necessitam ser repensados para o aperfeiçoamento da proposta da educação em tempo integral e do programa Mais Educação nas escolas municipais.

Os resultados apontaram que existem contribuições positivas no desempenho dos estudantes, porém este avanço não é considerado com unanimidade pelas sete escolas investigadas, como "fruto" das atividades proporcionadas pelo contraturno escolar. Além disso, os questionários tiveram respostas muito divididas em todas afirmativas, sendo que a porcentagem maior na maioria delas não chegou a ultrapassar os 50%. Isso leva a concluir que, apesar de ser positiva, em sua maioria, ainda não existe uma opinião formada sobre o tempo integral e o programa Mais Educação por parte dos professores e monitores.

A pesquisa evidenciou avanços, mas também algumas fragilidades da proposta e do programa. As escolas ainda precisam rever o seu currículo de forma que seja um currículo integrado, precisam ressignificar e qualificar os tempos e os espaços, além de articular ações e estratégias para envolver toda a comunidade escolar no processo educativo. Torna-se urgente propor uma formação à todos os envolvidos no processo educativo de cada escola, que promova a discussão e o estudo a cerca dos princípios, objetivos e funcionamento do programa Mais Educação e do tempo integral, bem como, um planejamento participativo para definir ações e estratégias para a sua implementação na escola.

Como afirma Moll (2012), garantir educação integral requer mais que simplesmente a ampliação da jornada escolar diária, exigindo dos sistemas de ensino e seus profissionais, da sociedade em geral e das diferentes esferas de governo, não só o compromisso para que a educação seja de tempo integral, mas também um projeto pedagógico diferenciado, a formação de seus profissionais, a infraestrutura da instituição e os meios para sua implantação.

Diante do contexto e da pesquisa, fica evidente que há muitos desafios a serem vencidos na implantação do tempo integral, para que realmente não seja apenas mais umas horas na escola, mas que oportunize diferentes aprendizagens e proporcione o crescimento e desenvolvimento dos estudantes, contribuindo para a diminuição da repetência, para a melhoria do ensino e da aprendizagem e, consequentemente, para uma educação de qualidade na rede municipal de Erechim.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Educação integral:** texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, 2009.

_____. **Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa Mais Educação. Brasília, 2007. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 18 out. 2015.

LIBÂNEO, José C. **Organização e Gestão da Escola:** Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CURITIBA: MUDANÇA DE RUMO

Daniela Sanches Salsamendi
UFPR
inadctba@gmail.com

Resumo: O tema desenvolvido nesta pesquisa é sobre as características dos profissionais docentes nas carreiras da etapa de Educação Infantil da Rede Municipal de Curitiba no ano de 2016, tomando como referência dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação e no Laboratório de Dados Educacionais da Universidade Federal do Paraná. Os dados analisados demonstraram a composição do corpo docente dos Centros Municipais de Educação Infantil quando as estratégias de formação inicial ainda estavam impulsionadas pelas Políticas Educacionais, período anterior ao agravamento da economia municipal e da revisão das prioridades de investimento que não apontavam mais para a educação, compromisso com as metas de elevação da formação acadêmica e isto posto para a qualidade da Educação Infantil.

Palavras-chave: Docência. Educação Infantil. Formação Inicial.

INTRODUÇÃO

As crianças que frequentam a Educação Infantil pública na cidade de Curitiba são atendidas por Professores de Educação Infantil e Profissionais do Magistério - Docência I, representantes de duas carreiras docentes atuantes nesta etapa da Educação Básica da Rede Municipal, cada um com exigências de formação acadêmica distintas.

No que diz respeito à Legislação Nacional, a formação mínima para atuação na Educação Infantil (EI), indicada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) redigida originalmente em 1996 e que vem passando por alterações, em seu título VI - *Dos Profissionais da Educação*, no Artigo 62 é a seguinte:

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017) (BRASIL, 2017).

Em Curitiba, a Lei Municipal n° 10.190/2001, que instituiu o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, Artigo 7º, Inciso I, indica que para o Profissional de Magistério - Docência I, que atende alunos da Educação Básica no Ciclo I e que compreende desde o Pré à 4ª Série do ensino fundamental, seja cumprida a seguinte exigência:

> Para o cargo de Profissional do Magistério, de acordo com os níveis de habilitação, exigir-se-á:
> I - No Nível I, formação superior em curso Normal Superior, licenciatura plena ou em curso de graduação correspondente à área de conhecimento específico, complementada com formação pedagógica (CURITIBA, 2001).

No entanto, para o cargo único de Professor de Educação Infantil, a Lei Municipal n° 14.580/2014 que reestruturou esta carreira, define no Artigo 2°, Parágrafo 1°, que:

> § 1º O cargo de Professor de Educação Infantil terá como requisito de formação mínima a conclusão do ensino médio, com uma das seguintes complementações, que serão consideradas alternativamente:
> a) conclusão de ensino Médio na modalidade Magistério, pós-médio ou sequencial;
> b) graduação em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais;
> c) graduação em Normal Superior;
> d) graduação em curso de Formação de Professores para Educação Infantil e Séries Iniciais (CURITIBA, 2014).

Diante este cenário desigual, torna-se relevante, 20 anos após a redação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n° 9.394/1996 determinar um marco que aponte para o contexto onde a Educação Infantil de Curitiba se encontrava inserida, já que o intervalo (1996-2016) corresponde a um período que pode ser considerado parte de uma trajetória de avanços e conquistas. Buscaremos averiguar: Quais foram os impactos das legislações nas carreiras docentes da Educação Infantil em Curitiba neste período e quais as características sociodemográficas e de formação destes docentes?

MATERIAS E MÉTODOS

Para a realização desta pesquisa, foram solicitados, por meio de elaboração de protocolo específico ao setor de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação, dados secundários[37] e não disponíveis ao público: gênero, idade, cargo, grau de instrução, data de entrada na rede e tempo de atuação. Para comparar, ponderar os dados e elaborar as análises,

[37] São aqueles que já foram coletados, tabulados, ordenados e, muitas vezes, até analisados, com propósitos outros ao de atender as necessidades da pesquisa em andamento, e que estão catalogados a disposição dos interessados.

foram utilizados também: os dados abertos do Portal de Dados Abertos da Prefeitura de Curitiba[38] e a Plataforma do Laboratório de Dados Educacionais da Universidade Federal do Paraná[39].

É conveniente salientar que, desde o início da pesquisa, não existiu intenção de nominar sujeitos. O intuito direcionou-se à tabulação, verificação e análise destes dados populacionais, gerando indicadores para outra demanda acadêmica e possibilitando a verificação da representação docente na Rede Municipal de Educação Infantil no ano de 2016.

RESULTADOS

A modalidade dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Curitiba, mantidos com recursos públicos, contava no ano de 2016, ao final do mandato do Prefeito Gustavo Fruet, com 206 unidades onde estavam matriculadas aproximadamente 31.400 crianças na faixa etária de 0 a 5 anos.

As análises dos dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação demonstraram que em 2016, estas crianças eram atendidas por 4.007 Professores de Educação Infantil com jornada de trabalho de 40 horas semanais e 233 Profissionais do Magistério – Docência I com jornada de trabalho de 20 horas semanais. Destes servidores 51% possuíam Licenciatura em Pedagogia, 17% tinham curso de Magistério Normal, condições estas, que atendiam as especificações da LDB, enquanto o restante destes profissionais estaria, hipoteticamente, sem formação necessária para atuar nas salas de referência. A situação dos 32% profissionais restantes é que 8% dos docentes têm formação superior em outras áreas e 24% destes docentes atua na Educação Infantil somente com ensino fundamental. Com referência ao gênero, apenas 2% eram do sexo masculino, o que representa somente 84 professores. A maior parte dos docentes atuava na Educação Infantil entre 4 a 11 anos (56%), sendo a faixa de atuação de 4 a 7 anos na rede a mais expressiva (34%). O período de atuação de 1 mês até 3 anos (23%) coincidia com o prazo do chamado estágio probatório, que é o período de 36 (trinta e seis) meses, contados a

[38] O Portal de Dados Abertos e Curitiba é uma ação da Prefeitura Municipal de Curitiba de disponibilização, através da internet, de documentos, informações e dados governamentais de domínio público para a livre utilização pela sociedade, garantindo à mesma, acesso aos dados primários, de forma que possam ser reutilizados produzindo novas informações e aplicações digitais para a sociedade. Disponível em: http://www.curitiba.pr.gov.br/dadosabertos/.

[39] Esta plataforma é um projeto realizado por meio de esforços conjuntos entre o Núcleo de Políticas Educacionais (NuPE) ligado ao Departamento de Planejamento e Administração Escolar/Setor de Educação e o Centro de Computação Científica e Software Livre (C3SL) ligado ao Departamento de Informática/Setor de Exatas da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Disponível em: https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/.

partir da entrada em exercício do servidor nomeado para cargo de provimento efetivo, durante o qual aptidão e capacidade no desempenho são objetos de avaliação. A idade dos professores variava dos 20 aos 69 anos, já que aos 70 anos ocorre a aposentadoria compulsória no magistério. A faixa mais expressiva de idade era dos servidores dos 28 aos 48 anos (68% do total).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideradas por muito tempo instituições de cunho assistencialista, o reconhecimento da importância da Educação Infantil pública advindo das legislações federais, estaduais e municipais a partir da década de 1990, pareceu fomentar gradativamente, estratégias para uma formação docente adequada para a atuação junto às infâncias, nesta etapa onde, habitualmente, se exigiu menor especialização.

A falta de compromisso com a elevação da formação na Educação Infantil no Município pode ser confirmada a partir da remoção gradativa dos Profissionais de Magistério – Docência I dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) para as escolas de ensino fundamental, estratégia utilizada pela Prefeitura para garantir o aumento das vagas obrigatórias na pré-escola, conforme Lei n° 12.796/2013, que passaram a funcionar parcialmente dentro das escolas municipais.

Esta concentração dos profissionais com carreira que exige menor escolarização nos Centros Municipais de Educação Infantil reduz a qualidade de oferta desta etapa, confirma retrocessos, afrouxamento de critérios importantes antes estabelecidos e uma forte tendência de inviabilização das metas do Plano Nacional de Educação Lei n° 13.005/2004.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 10 jan. 2018.

_____. Lei nº 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 jan. 2018.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 10 jan. 2018.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jan. 2018.

CURITIBA. Lei nº 10.190 de 28 de junho de 2001. **Institui o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, alterando as Leis nº 8580/94, 6761/85 e 8579/94.** Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/2001/1019/10190/lei-ordinaria-n-10190-2001-institui-o-plano-de-carreira-do-magisterio-publico-municipal-alterando-as-leis-n-8580-94-6761-85-e-8579-94. Acesso em: 10 jan. 2018.

_____. Lei nº 14.580, de 22 de dezembro de 2014. **Reestrutura a Carreira dos Profissionais da Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Curitiba.** Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/2014/1458/14580/lei-ordinaria-n-14580-2014-reestrutura-a-carreira-dos-profissionais-da-educacao-infantil-da-prefeitura-municipal-de-curitiba. Acesso em: 10 jan. 2018.

FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA NUM CONTEXTO MARCADO PELA RACIONALIDADE CONCORRENCIAL: CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NUMA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA

Neri José Mezadri
CEM Integrado UPF/UPF
mezadri@upf.br/nerimezadri@hotmail.com

Resumo: A racionalidade "empreendedora", predominante no contexto atual, exerce sobre o sujeito a pressão de optar livremente pela intensificação do desempenho. O cálculo psicológico a ser feito está na soma da autoestima e dos fracassos passados e a evitar. No novo capitalismo todos ganham; o trabalho não é sacrifício, mas realização e oportunidade para aperfeiçoar o capital humano. Esse sujeito de desempenho tende a romper com vínculos sociais se assim o exigir a concorrência. Levado à autorreferência, tal indivíduo tende a revelar dificuldades quando as ações pedagógicas o quiserem integrar a processos coletivos e/ou induzirem a pensar no acesso universal, no sentido ético e na solidariedade. Eis o desafio sobre o qual urge projetar recursos e estratégias pedagógicas.

Palavras-chave: Racionalidade concorrencial/de desempenho. Educação. Cidadania.

INTRODUÇÃO

Poucas pessoas assumiriam a defesa pública e também provavelmente poucos projetos pedagógicos sustentam o reducionismo dos objetivos da educação à formação de competências técnicas e ao desenvolvimento de habilidades produtivas. No entanto, num contexto profundamente marcado por relações mercadológicas, a educação para a cidadania e as ações pedagógicas que a promovem parecem incapazes de produzir os efeitos desejados. Investigamos que condicionamentos psicossociais e econômico-culturais podem estar minando as bases da educação para a cidadania. O estudo não intenciona e não tem esse alcance, esse foco, de julgar as práticas desenvolvidas no ambiente escolar. O objetivo é analisar criticamente a racionalidade predominante no interior da sociedade hodierna, a qual forja um sujeito afeito à concorrência e à eficácia, e as possíveis influências desta racionalidade sobre os sujeitos educativos.

A primeira pergunta a que somos desafiados a delinear indicativos diz respeito à finalidade última da educação, e aqui estamos nos referindo à educação formal/escolar. Há uma delimitação clássica de que a escola ensina, sendo competência da família a educação. Em tese, daí se extrai que a função da escola é o garantir ao estudante acesso ao conhecimento acumulado historicamente. A organização curricular em disciplinas específicas é um indício nesta direção, indicando recortes do que se julga mais importante a ser "transmitido". Se esta é a tarefa primordial da escola não significa que seja a única. A sistematização do conhecimento é um processo que passa por mediações, tornando a escola espaço de socialização, de localização e interação com o mundo, portanto, de exercício de poder. Desta forma, mesmo que indiretamente a escola atua no campo político, podendo promover ou reduzir os espaços de exercício da cidadania.

A partir dessas considerações nascem algumas questões importantes: a formação para a cidadania ocorre de forma espontânea e circunstancial no ambiente escolar ou é preciso planejar ações nesta direção? Educar para a cidadania sempre teve o mesmo significado ou esse tema, assim como as relações e mediações pedagógicas como tal, necessita ser reavaliado a partir de cada contexto? O que há de relevante na sociedade contemporânea a ser considerado para pensar o tema da cidadania e em especial sua promoção desde ações pedagógicas? Que atributos evidenciam melhor o ser humano, o ator social ou o cidadão do nosso tempo? Ao que se vincula a identidade de quem é considerado cidadão hodiernamente? De que forma isso tudo interfere no ambiente escolar? Que estratégias e recursos podem ser pensados para dar cabo à tarefa posta?

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de caráter bibliográfico, com a contribuição do confronto com a atuação docente e na gestão educacional de modo especial na educação básica. Receberam destaque na interpretação da racionalidade e do sujeito neoliberais as obras, *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*, de Pierre Dardot em parceria com Christian Laval, e, *Sociedade do cansaço*, de Byung-Chul Han, com as quais tomei contato recentemente. A aposta está na fertilidade do diálogo Sociologia e Educação para construir uma reflexão que fortaleça as práticas democráticas, num contexto de forte tendência inversa. O objeto de estudo se constitui na aproximação e no confronto entre o "empreendedor" e o agente pedagógico da emancipação social.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O termo cidadania chega ao nosso tempo pela tradição grega da ágora ateniense, sobre a qual também há várias questões postas – contradições e incoerências do ponto de vista da efetiva participação nos debates. Sem entrar no mérito, o foco está na ideia de cidadania vinculada ao debate acerca das questões públicas, o que para o nosso contexto equivaleria a políticas públicas. Cidadania estaria vinculada então à participação nessas decisões. A cidadania é, em tese, uma realidade consagrada no campo de atuação política, basicamente em duas direções distintas e imbricadas entre si – embora tal realidade também passe por mutação, de "lugar/relevância". Ela diz respeito ao princípio do sufrágio universal e à "mobilização" da sociedade civil[40]. O voto vincula-se ao direito de representatividade, enquanto da sociedade civil espera-se uma ação mais direta, na perspectiva da democracia participativa. Nesta direção, o exercício da cidadania, sem ignorar seus dilemas e imperfeições, carrega uma dimensão de coletividade.

Há, porém, sinais de mudança radical, ao lado e articulada a outras alterações, no que diz respeito ao "lugar" de exercício da cidadania. É como se a cidadania tivesse passado por um processo de migração do campo político-social para o econômico-social. Esta passagem parece também ter minado as bases da noção de coletividade implicada na cidadania participativa. Como identificar os rastros destas mudanças? Nos auxiliam nesta compreensão Dardot e Laval (2016, p. 320) "A reestruturação neoliberal transforma os cidadãos em consumidores de serviços que nunca têm em vista nada além de sua satisfação egoísta, o que faz que sejam tratados como tais por procedimentos de vigilância, punição e 'responsabilização'". Explicitam ainda melhor adiante: "A corrosão da confiança nas virtudes cívicas teve, sem dúvida, efeitos performativos sobre a maneira como os novos cidadãos-consumidores enxergam sua contribuição fiscal para os encargos coletivos e o 'retorno' que têm individualmente" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 320).

É valido considerar não se tratar de processo conspirativo, mas de construção histórico a partir de múltiplos jogos de força que se dão no interior da sociedade. Tais disputas constroem consensos, dissensos, pluralidade e racionalidades predominantes, que permanecem hegemônicas enquanto não surgirem outras com maior incidência social. Se não há conspiração, para não alimentar ilusões ingênuas, não se pode ignorar que se trata de estratégias pensadas

[40] As formas mais consagradas desta ação da sociedade civil vinculam-se à participação nos conselhos paritários – saúde, educação, assistência social – e de manifestações públicas – protestos, passeatas e atos.

com uma finalidade: “para elevar a produtividade, o paradigma da disciplina é substituído pelo paradigma do desempenho [...]. A positividade do poder é bem mais eficiente que a negatividade do dever (HAN, 2017, p. 25). É nesse contexto concorrencial e produtivista consolidado a partir das experiências históricas das políticas neoliberais, que exigiram atuação forte do Estado e que este assumisse para si as regras do mercado, que foi forjado um novo “indivíduo”.

> Se existe um novo sujeito, ele deve ser distinguido nas práticas discursivas e institucionais que, no fim do século XX, engendraram a figura do homem-empresa ou do “sujeito empresarial”, favorecendo a instauração de uma rede de sanções, estímulos e comprometimentos que tem o efeito de produzir funcionamentos psíquicos de um novo tipo. [...] O homem neoliberal é o homem competitivo, inteiramente imerso na competição mundial. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 322)

A nova racionalidade predominante produz um novo sujeito, livre e responsável. Esses sujeitos são “intimados a participar ativamente” de suas decisões e assumirem os riscos por suas escolhas. O fundamental desta novidade está na promoção de uma

> “reação em cadeia”, produzindo “sujeitos empreendedores” que, por sua vez, reproduzirão, ampliarão e reforçarão as relações de competição entre eles, o que exigirá, segundo a lógica do processo autorrealizador, que eles se adaptem subjetivamente às condições cada vez mais duras que eles mesmos produziram. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 329)

A preocupação com a formação para a cidadania parte deste contexto de migração da cidadania, de autoexploração, em que “agressor e vítima já não podem ser distinguidos” (HAN, 2017, p. 30) e de busca pela melhor performance diante do alto grau de concorrência. Como formar para a cidadania em meio a esses desafios? A tarefa é gigantesca, mas um bom diagnóstico já é primeira pista para seja possível resistir e buscar alternativas. Como indicativos gerais apontamos a necessária ruptura com a onda concorrencial e produtivista, o resgate da dimensão e da profundidade da experiência. Byung-Chul Han (2017, p. 57) aponta para a ruptura com a vida acelerada e produtivista, através da atitude de contemplação. É preciso quebrar o ritmo, parar, no sentido de mudar o foco e discernir em busca do novo. “Só o demorar-se contemplativo tem acesso também ao longo fôlego, ao lento. Formas ou estados de duração escapam à hiperatividade” (HAN, 2017, p. 37). A beleza e a profundidade da experiência é que permitem tirar lições maduras do passado para não cometer mais os mesmos erros e que permitem olhar para a história como acontecimento aberto (BENJAMIN, 2012, p. 16).

CONCLUSÃO

Vivemos um tempo acelerado, um tempo que não permite erro e nem olhar para trás, um tempo em que o indivíduo cobra de si mesmo desempenho e assume para si os riscos das escolhas feitas. Um tempo onde não há espaço para a baixa-estima. Nesse tempo em que a empresa define os valores éticos e exige um trabalho de vigilância sobre si, a escola encontra enormes desafios de formar para a cidadania. Mas é preciso atuar construindo resistência, como que barreiras de contenção, e buscando alternativas. No ambiente escolar a formação permanente focada na reflexão sobre a própria prática e o cultivo do encontro é que podem ser o antídoto para romper com "a ideologia do sucesso do indivíduo 'que não deve nada a ninguém'" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 366).

Contra a tendência ao rompimento dos vínculos sociais precisamos reforçar os vínculos pedagógicos e construí-los a partir do resgate dos compromissos com uma educação para a autonomia e a emancipação. Reduzir o papel da educação, como algumas medidas políticas recentes apontam é evidente retrocesso na direção da limitação da democracia. É preciso convicção de que democracia não se reduz a merca formalidade, mas implica em acesso universal à educação de qualidade, assim como ao conjunto dos bens. Essa precisa ser uma bandeira da educação para a cidadania. O princípio do diálogo e o ato de fé no ser humano são ingredientes determinantes na consolidação de relações democráticas e na humanização das relações sociais desde a educação.

REFERÊNCIAS

BENJAMIM, Valter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENINCÁ, Elli. O diálogo como princípio pedagógico. In: MÜHL, Eldon Henrique (Org.). **Educação:** práxis e ressignificação pedagógica. Passo Fundo: Editora UPF, 2010. p. 180-190.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

LEVINSKI, Eliara Zavieruka. Projeto político-pedagógico: uma das representações do processo participativo. CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO. UNISINOS, VI. 2009. **Anais...**

SARTORI, Jerônimo; MEZADRI, Neri. A coordenação pedagógica: do movimento da escola à escola em movimento. In. SARTORI (Org.). **Gestão educacional:** formação em cursos de especialização Faed/UPF. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2017. p. 147-174.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E FORMAS DE PROVIMENTO DA GESTÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE PINHAIS-PR

Tatiana Figueroa Martin Gaya
tfmgaya@gmail.com

Resumo: O presente trabalho discute o conceito de gestão democrática e as formas de provimento de gestão escolar. Foi utilizado como procedimento metodológico a análise documental de legislações referentes ao provimento dos dirigentes escolares ao longo da constituição do município de Pinhais-PR. Como resultados discute-se a necessidade de ampliar a participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo, sendo a gestão democrática um procedimento possível e necessário para a democratização da educação no Brasil.

Palavras-chave: Gestão da educação. Gestão democrática. Formas de provimento.

INTRODUÇÃO

O olhar voltado à gestão da educação teve início marcado e influenciado pela administração, porém com especificidades próprias, já que o objetivo da educação está além do objetivo da administração de eficiência. A instituição escolar tem uma função social, sendo assim necessário o gestor conhecer seu objeto, o aluno.

Souza (2007) discute as diferentes formas de provimento dos dirigentes das instituições públicas. A indicação pressupõe que a função está além de um especialista em educação, implica em um "cargo político de confiança do governante" e ainda complementa que essa forma de provimento também é uma "forma patrimonialista de perceber a política e a própria educação" (SOUZA, 2007, p. 180). Outra forma de provimento seria a de concurso público, historicamente pouco utilizado nos municípios e estados do Brasil. Já neste caso, o cargo não mais como um interesse político, mas como um cargo técnico, em que o ocupante do cargo será um burocrata (SOUZA, 2007).

Não há uma forma de provimento correta, porém, considera-se que a forma de provimento através de eleição é um procedimento mais democrático (PARO, 1995), ou seja, mais participativo, com menor interferência dos interesses do Estado e maior participação da

comunidade com interesse na transformação social. O princípio de gestão democrática é garantido na legislação brasileira, por meio do Art. 206, inciso VI da Constituição Federal de 1988.

METODOLOGIA

Como encaminhamento metodológico para este trabalho, foi realizada uma análise documental das legislações que dispõem as formas de provimento de diretores no município de Pinhais, pois a acadêmica pertence ao quadro de professores desta rede de ensino, permitindo conhecer satisfatoriamente a conjuntura política do contexto. Destaca-se que nesta abordagem metodológica, conforme Cellard (2014, p. 304), há subjetividade e interpretação de análise, pois o pesquisador descontrói o material e depois o reconstrói para responder seus questionamentos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A constituição do município de Pinhais é recente, 1992, assim como o processo de consolidação das legislações acerca dos processos de provimento dos dirigentes escolares. A primeira lei a tratar desta temática foi a Lei nº 139/95, a qual "dispõe sobre o processo de seleção interna para a função de diretor das unidades escolares da rede municipal de ensino e dá outras providências" (PINHAIS, 1995).

Este primeiro documento dispõe que a escolha do dirigente ocorre, primeiramente, através de uma seleção interna por meio de provas escrita e de títulos, assim como a "apuração da capacidade de liderança do candidato, mediante procedimento de natureza eleitoral" (PINHAIS, 1995, Art. 2º, incisos I e II). O candidato deveria fazer parte de pelo menos um quadro do magistério em efetivo exercício, disponibilizando-se pela carga horária de quarenta horas semanais. Segundo o documento, após essa primeira etapa de provas escrita e de títulos, eram selecionados os candidatos que ocupavam os três primeiros lugares para a etapa eleitoral pelo colégio eleitoral da unidade de ensino.

No quadro a seguir estão dispostas as leis subsequentes a esta citada acima, com as principais modificações em relação a lei anterior:

Quadro 1 – As legislações referentes às formas de provimento dos diretores no município de Pinhais - PR

Lei/data	Principais modificações
Lei nº 381/2000	● Mantém o exercício da função de 3 (três) anos, permitida uma recondução. ● Prova escrita e de títulos. ● Consulta da comunidade escolar (pais, professores e servidores da unidade) ● Votos com peso igual para todos os votantes.
Lei nº 570/2003	● Mantém o exercício da função de 3 (três) anos, porém com a possibilidade de duas reconduções, sendo a segunda em outro estabelecimento de ensino.
Lei nº 641/2004	● Alteração no Art. 5º, inciso III: exige que o candidato tenha "02 (dois) cargos efetivos do quadro próprio do magistério municipal, totalizando 40 (quarenta) horas semanais".
Lei nº 710/2005	● Art. 3º, parágrafo 2º: altera a data do início e fim do exercício da função de diretor.
Lei nº 767/2007	● Art. 3º, parágrafo 2º: altera a data do início e fim do exercício da função de diretor.
Lei nº 1027/2009	● Indicação de dirigente pelo Secretário de Educação para unidades de ensino ou projetos especiais com menos de 50 alunos matriculados. ● Alteração para mandatos de 2 anos. ● Provimento por meio de eleição. ● Inclui como votantes: I – servidores ocupantes dos cargos de professor e técnico educacional; II- funcionários; III – responsável, perante a unidade de ensino, pelo aluno menor de 16 anos, não votante; IV – responsável, perante a unidade de ensino, pelos alunos especiais; V – Alunos com no mínimo 16 anos completos matriculados na modalidade EJA. ● Instauração de Comissão Eleitoral Local. ● Não podem se candidatar ao cargo integrantes que ocupem vaga provisória ou volante; ou que estejam desempenhando funções na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), ou em órgãos alheiros às unidades de ensino. ● Amplia os requisitos para a candidatura, com ter experiência docente de no mínimo 2 anos; ter no mínimo 90 dias ininterruptos de efetivo exercício na unidade de ensino; ter disponibilidade de 40h semanais para assumir o cargo (não exige mais dois cargos); ● Quórum mínimo de 35% do total dos constantes da lista de aptos a votar; ● Fórmula para cálculo dos votos. ● Exigência que o diretor eleito participe de programas de formação continuada de gestão pedagógica e administrativa definidos pela SEMED. ● Em caso de vacância do cargo, a SEMED indicará outro diretor em caráter temporário.
Lei nº 1679/2015	● Exclui da comunidade escolar servidores que não ocupem cargos efetivos. ● Altera o mandato para 3 anos. ● Exigência que o diretor eleito participe de programas de formação continuada de gestão pedagógica e administrativa definidos pela SEMED. ● Em caso de vacância do cargo, a SEMED indicará outro diretor para o cumprimento do mandato.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base na legislação acerca do processo de provimento dos diretores escolares no município de Pinhais (2017).

Após a análises de todas as legislações referentes ao provimento de diretores no município de Pinhais, observa-se que até a Lei nº 1027/2009 há um modelo misto, já que não fica claro se o provimento é por meio de indicação ou eleição, já que as leis anteriores a 2009

fazem apenas a referência de consulta à comunidade escolar por meio de voto. No entanto, não há detalhamento na legislação de como deveria ser realizada esta consulta.

Como professora desta Rede Municipal de Ensino, em conversa com algumas servidoras que estão na rede desde o início da constituição do município, estas afirmaram que até 2009, a escolha de diretores se dava por meio de indicação da SEME, e que apenas se recordam de realizar provas escritas, mas não consulta à comunidade. Ainda ao longo das primeiras décadas do município, há relatos de servidores que ocuparam por um longo período o cargo de dirigente escolar através de brechas na legislação.

A partir da Lei nº 1027/2009, é possível perceber um maior detalhamento do processo de provimento do dirigente escolar, deixando claro os critérios para se candidatar assim como as exigências para o processo eleitoral, com a instauração da Comissão Eleitoral. A mudança neste quadro pode ter relação com a criação do Conselho Municipal de Educação em 23 de dezembro de 2009, pela Lei nº 1055. Este órgão é um importante instrumento de regulamentação e fiscalização das políticas educacionais municipais.

Outro ponto a se destacar nesta análise refere-se a inclusão do gênero feminino ao dirigir-se aos cargos, como: diretor (a), professor (a), pedagogo (a), secretário (a) e educador (a). Esta é uma ressalva importante, pois ao traçar o perfil dos diretores nas últimas gestões, todos os ocupantes do cargo eram do sexo feminino. Adequar a legislação com a realidade é um importante instrumento para a luta contra as desigualdades de gênero.

Ao analisar as legislações referentes às formas de provimento dos dirigentes das escolas municipais do município de Pinhais, é possível perceber avanços das últimas legislações em relação às primeiras. As primeiras legislações tiveram poucas mudanças em seus artigos, também pouco detalhamento, não deixando claro os processos para o provimento de diretores. Já as últimas versões, representam formas claras de gestão democrática através do provimento por eleição, garantindo e possibilitando um processo mais democrático, conforme previsto na Carta Magna brasileira de 1988.

CONCLUSÃO

Toda ação pública é uma demanda social e esta ação requer administrar escolhas. Logo, toda administração é política, pois implica em fazer escolhas. Administrar requer um esforço humano coletivo, ou seja, racionalizar o trabalho coletivo. Para isso é necessário planejamento (PARO, 1988).

O diretor tem um papel de implementar as políticas, por meio de um planejamento e organização que chegue até os sujeitos da escola: alunos, funcionários e comunidade. Possibilitar que os dirigentes e toda comunidade escolar participem deste processo de implementação significa possibilitar um empoderamento desses sujeitos quanto às decisões.

Por fim, destaco que a mudança de um paradigma e a implementação de um novo modelo de gestão é processual, pois implica na mudança de capital cultural dos sujeitos, aqui representados pelos professores, diretores e toda comunidade escolar das instituições públicas. A implantação de um modelo de gestão democrática no município de Pinhais é recente, com menos de uma década, porém é possível observar avanços quanto à participação na gestão da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

PARO, V. H. **Administração Escolar:** uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Lei nº 139 de 17 de novembro de 1995.** Dispõe sobre o processo de seleção interna para a função de diretor das unidades escolares da rede municipal de ensino e dá outras providências.

_____. **Lei nº 139 de 14 de março de 2000.** Dispõe sobre o procedimento de escolha para a função de diretor das unidades escolares da rede municipal de ensino e dá outras providências.

_____. **Lei nº 570 de 14 de março de 2003.** Altera o artigo 3º da lei nº 381/2000, de 14 de março de 2000, que dispõe sobre o procedimento de escolha para a função de diretor nas unidades escolares da rede municipal de ensino e dá outras providências.

_____. **Lei nº 710 de 13 de dezembro de 2005.** Dispõe sobre o procedimento de escolha para a função de diretor das unidades escolares da rede de ensino.

_____. **Lei nº 710 de 16 de janeiro de 2007.** Altera o § 2º do artigo 3º da lei nº 710 de 13 de dezembro de 2005 que dispõe sobre os procedimentos de escola para a função de diretor das unidades escolares da rede de ensino.

_____. Lei nº 1027 14 de outubro de 2009. Dispõe sobre o processo de escolha, mediante consulta à comunidade escolar, para designação de diretores para as unidades de ensino da rede municipal de educação de Pinhais.

_____. Lei nº 1055 de 23 de dezembro de 2009. Cria o Conselho Municipal de Educação de Pinhais.

_____. Lei nº 1679 de 16 de setembro de 2015. Dispõe sobre o processo de escolha, mediante consulta a consulta à comunidade escolar, para designação de diretores nas unidades da rede municipal de ensino de Pinhais.

SOUZA, A. R**. Perfil da gestão escolar no Brasil.** Tese (Doutorado em Educação) - São Paulo: PUC-SP, 2007.

SOUZA, J. **A construção social da subcidadania:** para uma sociologia política da modernidade periférica. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E ELEIÇÃO DE DIRETORES: AS VOZES QUE OPERAM NA GESTÃO DA ESCOLA

Waldirene sawozuk Bellardo
UNINTER
waldirenebellardo@gmail.com

Juliana Kussem
UFPR
juulkss@gmail.com

Resumo: A gestão escolar democrática busca superar a gramática política das administrações patrimonialista e gerencialista. Nessa perspectiva, este trabalho põe em debate a tensão entre a gestão escolar democrática e os mecanismos de provimento da função de direção, com vistas a definir o lugar do "desentendimento" (Rancière, 1996) na gestão da escola. Ao perscrutar este objeto de investigação, adotou-se dois procedimentos metodológicos: análise de dados empíricos e revisão bibliográfica. Constatou-se, até o ano investigado, que a eleição para direção não provoca uma alternância no poder, mas amplia a capacidade de percepcionar as vozes dissonantes na gestão da escola.

Palavras-chave: Política Educacional. Gestão Escolar Democrática. Eleição de Diretores.

INTRODUÇÃO

A administração pública brasileira, cuja gênese foi marcada pelo *modus operandi* do patrimonialismo, reinventa-se ao longo de sua história numa gramática política que constitui um amálgama do clientelismo, do corporativismo, do insulamento burocrático e do universalismo de procedimentos. Segundo Nunes (2003) trata-se de um "ato de malabarismo" necessário para que as mudanças decorrentes da modernização do país não alterem demasiadamente as relações de poder sedimentadas.

Nesse percurso, entretanto, vários são os debates e as lutas que visam ampliar a participação democrática dos cidadãos nas decisões que organizam a vida social. Não obstante, Rosanvallon (2006) é peremptório ao declarar que a história das democracias reais sofre de uma

tensão entre legitimidade e confiança - inadvertidamente alocadas no mecanismo de escolha eleitoral.

Para o autor em tela, a legitimidade possui uma natureza jurídica, mas a confiança é uma categoria de outra ordem, constituindo-se numa "instituição invisível". Nessa perspectiva, se os procedimentos formais da democracia -como os processos de eleição- conferem *per si* a legitimidade necessária para o exercício do poder, paradoxalmente, as práticas políticas subsequentes podem fragilizar a confiança indispensável à dominação. (ROSANVALLON, 2006).

É nesse imbricamento entre legitimidade e confiança democrática que a presente investigação toma como objeto de estudo as tensões entre o poder, a democracia e os procedimentos para provimento da função de direção escolar. Mais amiúde, o recorte da pesquisa trará como problema principal a análise da rotatividade na função de direção escolar na rede municipal de ensino de Curitiba, no período de 1994 a 2014. Os dados coletados serão analisados sob o crivo da gestão escolar democrática, sendo que a gestão será tomada como processo político, conforme definida por Souza (2007):

> (...) a gestão escolar pode ser compreendida como um processo político, de disputa de poder, explicitamente ou não, através do qual as pessoas que agem na/sobre a escola pautam-se predominantemente pelos seus próprios olhares e interesses acerca de todos os passos desse processo, com vistas a garantir que as suas formas de compreender a instituição e os seus objetivos prevaleçam sobre os dos demais sujeitos, ao ponto de, na medida do possível, levar os demais sujeitos a agirem como elas pretendem. (...) A gestão é a execução da política, é por onde a política opera, é por onde o poder se realiza. (SOUZA, 2007, p.113)

Aqui reside um ponto crucial dessa pesquisa, se a "*gestão é a execução da política*" e se "*as pessoas que agem na/sobre a escola pautam-se predominantemente pelos seus próprios olhares e interesses*", a democratização do poder articula-se à rotatividade dos atores nos cargos de direção como condição de ampliação das vozes dissonantes que dão visibilidade ao litígio na/da vida política. Para Rancière (1996) esse "desentendimento" é o espaço que projeta um novo status aos "sem-parcela":

> Porque o problema não é se entenderem pessoas que falam, no sentido próprio ou figurado, "línguas diferentes", nem remediar "panes da linguagem" pela invenção de linguagens novas. O problema está em saber se os sujeitos que se fazem contar na interlocução "são" ou "não são", se falam ou produzem ruído. Está em saber se cabe ver o objeto que eles designam como o objeto visível do conflito. Está em saber se a linguagem comum na qual expõem o dano é, realmente, uma linguagem comum. A querela não tem por objeto os conteúdos de linguagem mais ou menos transparentes ou opacos. Incide sobre a consideração dos seres falantes como tais. (RANCIERE, 1996, p. 61)

No bojo destes pressupostos, a gestão democrática concretiza-se como “um princípio do Estado nas políticas educacionais que espelha o próprio Estado Democrático de Direito e nele se espelha postulando a presença dos cidadãos no processo e no produto de políticas dos governos”. (CURY, 2002, p. 172).

METODOLOGIA

Para perquirir o objeto dessa investigação, adotou-se dois procedimentos metodológicos concomitantes: a análise de uma série histórica - cuja cobertura se estende por um período de vinte anos (1994 a 2014) - acerca do processo eleitoral na rede municipal de ensino de Curitiba e a sistematização dos avanços alcançados pelas pesquisas já desenvolvidas nessa área.

Em relação ao primeiro procedimento, a coleta dos dados foi realizada no ano de 2013, junto ao Departamento de Planejamento e Informação da rede municipal de ensino (RME) de Curitiba. Foram analisados os percursos de 2.472 diretores/as no período já informado. Deste total, permaneceram para esta investigação 1.143 profissionais, os demais foram excluídos porque assumiram a direção temporariamente. No que se refere aos avanços sistematizados pelas pesquisas nessa área, adotamos como fontes principais as pesquisas de Souza (2007), Nunes (2003), Rancière (1996) e Rosanvallon (2006).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No período que envolve o escopo dessa investigação é possível afirmar que há uma tendência muito clara nos processos de eleição direta para provimento da função de direção escolar na RME de Curitiba: a permanência no poder.

Quadro 1- Percentual de pessoas indicadas para assumir o cargo de direção escolar entre os anos 1994 e 2012, segundo a quantidade de permanência nas eleições posteriores.

Gestões	Pessoas indicadas na 1ª gestão	Pessoas indicadas na 1ª gestão e eleitas na subsequente	% pessoas indicadas na 1ª gestão e eleitas na subsequente
1994-1996 / 1997-1999	87	40	46%
1997-1999 / 2000-2002	47	29	62%
2000-2002 / 2003-2005	94	70	74%
2003-2005 / 2006-2008	74	41	55%
2006-2008 / 2009-2011	51	32	63%
2009-2011 / 2012-2014	57	32	56%
TOTAL	410	244	60%

Observa-se, a partir dos dados apresentados no quadro 1, com exceção da primeira linha, uma permanência com valores acima de 55%, alcançando 74% no início dos anos 2000. Ainda corroborando com a tendência já apresentada, quando se analisa a permanência em mais de duas gestões consecutivas esse índice permanece significativo, girando em torno de 30%. O Quadro 2 apresenta mais detalhadamente estes dados:

Quadro 2 - Percentual de pessoas que assumiram a função de direção de escola, entre 1994 e 2014, segundo o tempo de permanência.

Tempo de permanência	Pessoas	% Pessoas
menos de 3 anos	241	21,1%
de 3 anos a menos de 6 anos	402	35,2%
de 6 anos a menos de 9 anos	262	22,9%
de 9 anos a menos de 15 anos	187	16,4%
de 15 anos a menos de 21 anos	47	4,1%
21 anos	4	0,3%

Os dados apresentados no quadro 2 revelam que apenas 21,1% dos diretores permanecem no cargo pelo período correspondente a uma gestão, mais de 58% permanecem duas ou três gestões consecutivas e há diretores ocupando esse cargo eletivo por mais de 20 anos - o que representa que esses servidores foram eleitos por 7 gestões consecutivas.

O próximo quadro assevera a tendência apresentada até aqui, demonstrando um decréscimo no percentual de diretores que assumem essa função pela primeira vez no decorrer das gestões.

Quadro 3 - Percentual de pessoas que assumiram a função de direção de escola pela primeira vez, por gestão, no período de 1994 a 2014.

Gestão	Sim		Não		Total Geral
1997-1999	121	43%	161	57%	282
2000-2002	142	42%	196	58%	338
2003-2005	146	39%	229	61%	375
2006-2008	143	37%	245	63%	388
2009-2011	157	39%	242	61%	399
2012-2014	137	35%	251	65%	388

Constata-se assim, no quadro 3, um movimento decrescente de novos servidores na função de direção escolar da RME de Curitiba. Não obstante, tal fato não deve fomentar discursos contrários à eleição de diretores, antes deve indicar a necessidade de aperfeiçoar os procedimentos eletivos à luz dos princípios da gestão democrática escolar. A esse respeito, as alterações já consolidadas na Lei Municipal n.º 14528/2014, especialmente em seu artigo 4º, regulamentam os procedimentos necessários para se garantir a rotatividade no provimento da função de direção escolar.

CONCLUSÃO

Essa investigação destacou a interdependência entre a rotatividade na função de direção escolar e a elasticidade democrática no modo de operar na gestão da escola, destacando o diálogo e a alteridade como condição ímpar para conferir um novo status aos "sem-parcela" por meio do "litígio" político.

No município de Curitiba, o processo de provimento da função de diretor e vice-diretor nas escolas da RME, por meio de eleição direta, acontece desde 1983. Entretanto, esse mecanismo não coibiu a permanência dos mesmos atores por longo tempo nessa função. Por fim, conclui-se que a eleição, mesmo com seus limites, é condição *sine qua non* para incluir as vozes dissonantes - facilmente silenciadas quando o procedimento adotado se reduz à indicação pelo chefe do poder executivo.

REFERÊNCIAS

CURITIBA. **Lei nº 14.528** de 20 de outubro de 2014. Dispõe sobre a eleição de diretores e vice-diretores das escolas municipais de Curitiba. Diário Oficial Eletrônico, atos do município de Curitiba, n. 200, ano III, p 36-55. Curitiba - PR, 2014.

CURY, C. R. J. A gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista RBPAE**, v. 18, n. 2, p. 163-174, jul./dez. 2002.

NUNES, E. **A gramática política no Brasil:** clientelismo e insulamento burocrático. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

RANCIÈRE, J. **O desentendimento:** política e filosofia. São Paulo: Ed. 34, 1996.

ROSANVALLON, Pierre. Democracia y Desconfianza. In: **Revista de Estudios Políticos (nueva época)**. n. 134. Madri, diciembre 2006. p. 219-237.

SOUZA, A. R. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - São Paulo: PUC-SP, 2007.

GESTÃO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO EM ÓBIDOS/PARÁ: REFLEXOS E DESDOBRAMENTOS DA CRISE POLÍTICA NACIONAL

Lucas de Vasconcelos Soares
Ufopa
lu.cas.soares@bol.com.br

Maria Antonia Vidal Ferreira
Ufopa
ferreira-mv@uol.com.br

Resumo: Esta pesquisa voltou-se ao tema da crise política que o Brasil atravessa, fruto de um embate nas esferas do poder. O objeto desse estudo é a gestão municipal da educação numa realidade específica: o município de Óbidos no Estado do Pará. A metodologia utilizada foi à pesquisa bibliográfica e a análise documental. Como instrumento de coleta de dados, realizamos entrevista com a representação sindical dos professores do município. Embora ainda em curso, foi possível auferir algumas conclusões: (1) estamos diante de um quadro de desmonte da educação; (2) de um cenário que prospecta o Estado mínimo para a educação e a galopante privatização do ensino; (3) da urgência de enfrentamentos, bem como de aprofundamentos de estudos e investigações.

Palavras-chave: Gestão Municipal. Crise política. Educação**.**

INTRODUÇÃO

A história do Brasil nos leva a crer que a crise econômica dos últimos anos foi forjada a partir da crise política pela disputa do poder. Não precisa ser um exímio pesquisador para compreender que o Brasil, pela sua dimensão continental e pela exuberante fauna, flora e formação de minérios, é um país rico. Rico pela própria natureza, embora não tenham sido parcas as investidas para empobrecê-lo, ao mesmo tempo em que alguns enriquecem. Na verdade, essa é a lógica do capitalismo desde o nascedouro até o seu estágio neoliberal, que se agrava com a política do Estado mínimo e da consequente privatização de setores importantes da sociedade.

De norte a sul, de leste a oeste, da esfera federal à municipal, dos grandes centros ao interior, das cidades ao campo, os problemas se repetem como num efeito dominó. Embora

cada um desses contextos tenha suas particularidades, na base, o que comanda é a lógica capitalista de enriquecimento (muitas vezes ilícito) de alguns a custa da miséria de muitos. Mas o comportamento político e social, conhecido como corrupção, deve ser debitado somente na conta do modelo capitalista de sociedade? Ou estamos diante de uma questão mais complexa?

Esta pesquisa voltou-se ao problema político e educacional que perpassa o sistema federal, mas também o estadual e municipal de todo o território brasileiro, que em determinado momento vem à tona. Não por acaso, mas fruto de um embate político nas esferas do poder.

> A classe dominante sempre priorizou aos interesses do capital. Os partidos políticos que se revezam no poder, preponderantemente compondo a chamada Direita, governam o país atendendo às classes média e alta, mas de costas para a classe pobre excluída das políticas públicas de democratização. E, assim, sempre que esses governos pressentiam a ascensão do povo na luta por seus direitos, algo era feito para barrá-los imediatamente. Ou seja, a democracia no Brasil sempre esteve ameaçada pela sua classe dominante que resiste "em incorporar a população trabalhadora na vida política, tramando golpes sempre que pressente o risco da participação das massas nas decisões políticas" (SAVIANI, 2016, p. 218).

METODOLOGIA

O objeto desse estudo é a gestão municipal da educação numa realidade específica: o município de Óbidos no Estado do Pará. Situamos o foco da pesquisa na grande crise, a nível nacional e local. A metodologia utilizada foi à pesquisa bibliográfica, a consulta em sites oficiais e de noticiários locais, bem como a análise documental, fontes reveladoras, que complementam informações obtidas em outras fontes (LUDWIG, 2015). Como instrumento de coleta de dados, realizamos entrevista com a representação sindical dos professores do município de Óbidos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Assim como no Brasil, o município de Óbidos, no estado do Pará, vem enfrentando os efeitos de uma grande e prolongada crise, intensificada no ano de 2016 e que engloba o aspecto econômico, político, educacional e social.

Referimo-nos a um período difícil na história do município, marcado pelo caos, pelo descumprimento dos direitos da população, bem como de possíveis fraudes cometidas pela gestão municipal. E assim como em todo país, embora o povo se manifestasse, sua voz era abafada por diferentes mecanismos. Mesmo assim, no município de Óbidos a população não se calou e agiu em prol de seus direitos.

O governo em exercício do período em questão era comandado pelo PMDB que no ano de 2012 teve 11.707 votos (48,50%). (PORTAL OBIDENSE, 2016). Durante o mandato de 2013 a 2016, tivemos uma gestão marcada por grandes escândalos, destacando o atraso no salário de servidores, bem como a superlotação no funcionalismo público, os quais geraram revoltas na população, que inconformada com o governo em exercício, tomou as rédeas da situação, brigando firmemente pelos seus direitos estabelecidos em lei.

Um dos maiores escândalos cometidos pelo governo da época foi o desvio de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Porém, para compreendermos essa situação, precisamos nos reportar aos anos de 2013 e 2014, período em que os desvios foram cometidos e denunciados, recebendo a decisão do processo apenas em 2016, no qual se confirmou as fraudes cometidas, gerando imediatamente a revolta da população, principalmente da classe trabalhadora (PORTAL OBIDENSE, 2016).

Quadro 1: Repasse de recursos do FUNDEB para a Prefeitura Municipal de Óbidos no ano de 2014.

TRANSFERÊNCIA DE RECURSOS DO FUNDEB		
Município: ÓBIDOS-PARÁ Destino: PREFEITURA MUNICIPAL DE ÓBIDOS		ANO: 2014
Mês	Fonte - Finalidade	Valor (R$)
Janeiro	STN – Transferências a municípios	963.941,34
Fevereiro	STN – Transferências a municípios	1.019.285,84
Março	STN – Transferências a municípios	609.346,95
Abril	STN – Transferências a municípios	704.583,61
Maio	STN – Transferências a municípios	927.582,58
Junho	STN – Transferências a municípios	703.501,47
Julho	STN – Transferências a municípios	610.486,31
Agosto	STN – Transferências a municípios	734.122,29
Setembro	STN – Transferências a municípios	647.343,61
Outubro	STN – Transferências a municípios	621.491,11
Novembro	STN – Transferências a municípios	806.844,58
Dezembro	STN – Transferências a municípios	890.940,31
TOTAL DE REPASSE:		**R$ 9.239.470,00**

Fonte: Portal da Transparência. Disponível em: http://www.portaltransparência.gov.br/PortalTransparência PesquisaFavorecidoPJ_3.asp?Exercicio2014&hidldTipoFavorecido=&hidN.

No Quadro 1, podemos observar que no ano de 2014, os recursos destinados ao FUNDEB foram repassados devidamente em dia para a Prefeitura Municipal de Óbidos,

confirmando o recebimento do repasse de verbas destinado a educação. No entanto, segundo as denúncias apresentadas na câmara municipal de Óbidos, bem como no parecer emitido pelo Ministério Público, já no ano de 2016, houve irregularidades e desvios na aplicação dos recursos nos dois primeiros anos de mandato do novo governo.

Segundo o parecer do Grupo de Apoio Técnico Interdisciplinar – GATI, a prefeitura municipal de Óbidos deixou de aplicar em remuneração dos profissionais da educação básica em efetivo exercício na rede pública de ensino o equivalente a R$ 1.159.551,06, somente no ano de 2013. Já no ano de 2014, o valor não aplicado no mesmo tipo de despesa foi bem maior, chegando a R$ 2.125.066,85, um valor absurdo em relação ao ano anterior. Entretanto, vale ressaltar que o parecer não aponta danos ao erário, apenas uma gestão ilegal dos recursos e orientou o ressarcimento urgente aos profissionais da educação. (PORTAL OBIDENSE, 2016).

Quadro 2 - Repasse complementar da União ao FUNDEB para a Prefeitura Municipal de Óbidos no ano de 2014.

COMPLEMENTAÇÃO DA UNIÃO AO FUNDEB		
Município: ÓBIDOS-PARÁ Destino: PREFEITURA MUNICIPAL DE ÓBIDOS		ANO: 2014
Mês	Fonte - Finalidade	Valor (R$)
Maio	STN – Transferências a municípios	2.269.637,26
Junho	STN – Transferências a municípios	1.016.387,80
Julho	STN – Transferências a municípios	1.016.387,80
Agosto	STN – Transferências a municípios	1.016.387,80
Setembro	STN – Transferências a municípios	1.016.387,80
Outubro	STN – Transferências a municípios	1.016.387,80
Novembro	STN – Transferências a municípios	1.016.387,80
Dezembro	STN – Transferências a municípios	1.016.387,80
TOTAL DE REPASSE:		**R$ 14.603.957,34**

Fonte: Portal da Transparência. Disponível em: http://www.portaltransparência.gov.br/PortalTransparência PesquisaFavorecidoPJ_3.asp?Exercicio2014&hidldTipoFavorecido=&hidN.

Em decorrência desse desvio, a educação no município passou por problemas como, escolas vazias, professores em greve, alunos sem aula, pais preocupados e gestores apreensivos. Professores abandonaram o exercício de suas funções e com isso houve atrasos no calendário escolar, prejudicando o desenvolvimento dos alunos. Como consequência dessa ação, nos deparamos com um ano de alto índice de reprovação e evasão escolar no município.

CONCLUSÃO

Em meio a tempos turbulentos, caberá a educação resistir a essa sociedade corrompida pelo sistema capitalista, quebrando assim, as correntes da alienação que estão cravadas nos pulsos do povo sofrido e desvalorizado. Está na hora de o povo se libertar e mostrar sua força, seu vigor, sua importância.

Precisamos derrubar os muros que cercam essa prisão quebrando paradigmas neoconservadores e ideologias que nos foram impostas sem o direito de escolha, sem o poder decisório de nossa parte. Porém, como fazer isso diante do desmonte da educação mostrado acima? Um quadro que prospecta o Estado mínimo para a educação e a galopante privatização do ensino. O questionamento inicial nos induz a importantes enfrentamentos: até onde podemos contar com a educação para construir uma sociedade ética e responsável pelos seus cidadãos? Tal perspectiva de enfrentamentos inclui mais investigações e estudos, pois, como sugere Saviani (2017), sé há uma crise de caráter estrutural do capitalismo global e, se há uma resistência da classe dominante em não permitir os avanços, é fundamental a resistência coletiva e propositiva da educação pela transformação desse modelo, no momento em que ele se encontra em crise. Este momento crítico nos lega esse aprendizado – de enfrentamentos e proposições.

REFERÊNCIAS

LUDWIG. Antonio Carlos Will. **Fundamentos e prática de metodologia científica**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação**. In LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiana Santana.

LUCENA, Lurdes. (Org.). **A crise da democracia brasileira**. v. I. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

BRASIL. **Ministério da Transparência e Controladoria Geral da União**. TRANSFERÊNCIA DE RECURSOS POR FAVORECIDO (ENTES GOVERNAMENTAIS). Disponível em: http://www.portaltransparência.gov.br/PortalTransparênciaPesquisa FavorecidoPJ_3.asp?Exercicio2014&hidldTipoFavorecido=&hidN. Acesso em: 17 set. 2017.

PORTAL OBIDENSE. **MP afirma que Governo Municipal cometeu fraudes na aplicação dos recursos do FUNDEB**. Disponível em: <http://obidense.com.br/noticia/810/mp-afirma-que-governo-municipal-cometeu-fraudes-na-aplicacao-dos-recursos-do-fundeb> Acesso em: 17 set. 2017.

GESTÃO UNIVERSITÁRIA: A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ALTERNATIVA PARA A CONSTRUÇÃO DO DOCENTE GESTOR.

Natália de Almeida Ghidini
Universidade de Passo Fundo
ghidininatalia@gmail.com

Cátia Ruas Teixeira Sauer
Universidade de Passo Fundo
sauer@upf.br

Helena Rita Schimitz
Universidade de Passo Fundo
hschimitz@gmail.com

Resumo: A pesquisa tem o objetivo de compreender em que medida as ações realizadas nas Universidades comunitárias contribuem para a efetivação do trabalho pedagógico-administrativo do docente gestor da Educação Superior, observando o desenvolvimento dos processos de formação continuada. Apresenta uma abordagem qualitativa, na categoria exploratório e descritivo, e seu meio de investigação é de caráter bibliográfico. Pôde-se perceber a importância em ter projetos e programas de formação continuada específicas para a gestão universitária, em vista do amplo nível de responsabilidades e habilidades que o profissional tem que desempenhar em caráter de gestor educacional.

INTRODUÇÃO

De acordo com as Legislações brasileiras,[41] o professor universitário se constitui como docente alicerçado pela relação entre ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, no decorrer de sua caminhada profissional, surgem necessidades e/ou possibilidades de desenvolver funções de gestão. Assim, o professor passa a vivenciar novos desafios que ressignificam seu trabalho, assumindo outra prática além da docência, mas ainda com finalidades educacionais.

O professor universitário ao desempenhar funções no campo da gestão, advindo das diversas áreas do conhecimento, encontra-se desenvolvendo novas atividades, sendo estas

[41] Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

pedagógicas e/ou administrativas. Associado a isso, apresenta-se o desafio da carga horária de trabalho do professor gestor, sendo que em muitos casos não se realiza atividades especificas de gestão com exclusividade. O contexto educacional no Ensino Superior leva por vezes, o docente assumir a função de gestão sem nenhuma formação especifica na área.

Nesta perspectiva, as políticas públicas não regularizam a realização de ações de implementação de formação para gestores do Ensino Superior, de certa maneira as Instituições possuem docentes titulados, porém a formação especifica de gestar ainda é um campo novo. Todavia, o processo de gestão deve ser para além de processos burocráticos, buscando a superação de tarefas rotineiras de trabalhos administrativos. Diante desses desafios, que o presente estudo se se faz pertinente nos dias atuais, assim, pretende-se responder: Quais as ações que a Educação Superior, deve realizar para qualificar e superar os desafios da gestão educacional das Instituições?

No intuito de responder a está e demais questionamentos do referido objeto, pretende-se verificar a existência ou não de ações voltadas a formação continuada dos docentes efetivos da gestão nas Instituições de Ensino Superior – IES. Uma vez que considera-se, como uma das possibilidades não só de continuidade da formação, mas também como momento de repesar e construir novos significados, como a da gestão. Identificar, a partir da teoria existente acerca do tema, apontando possibilidades para colaborar com a formação dos gestores das IES.

METODOLOGIA

O presente trabalho é em sua abordagem qualitativo, quanto sua finalidade, pode ser considerado como exploratório e descritivo, e seu meio de investigação é de caráter bibliográfico.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A dimensão da gestão junto a Educação Superior se constitui desde o surgimento até a contemporaneidade, independentemente de seu caráter público ou privado, pois conforme Fávero e Tonieto (2010, p. 103) “A universidade, reconhecida historicamente como lugar de questionamento e dúvida, de produção de novos modelos de pensar e projetar a ação”. A gestão universitária é um campo a ser explorado, e as IES estão buscando modelos que se encaixam com os novos desafios mundiais, de um lado o mercado competitivo e por outro a preocupação da formação pedagógica, de qualidade, segundo a Declaração Mundial sobre educação Superior

no Século XXI: Visão e Ação, Paris, 9 de outubro de 1998, em seu artigo 13, apresenta características importantes para reforçar a gestão nas Universidades

> A meta suprema da gestão deve ser implementar a missão institucional por meio da garantia de uma ótima qualidade na educação, formação, pesquisa e prestação de serviços de extensão à comunidade. Este objetivo requer uma administração que demonstre visão social, incluindo a compreensão de questões globais e habilidades gerenciais eficientes. A liderança em educação superior é, portanto, uma responsabilidade social de primeira ordem e pode ser fortalecida significativamente por meio do diálogo com todos os envolvidos na educação superior, especialmente professores e estudantes. (UNESCO, 1998).

Partindo desta afirmativa, considera-se que o movimento de articulação entre a Educação Superior e a gestão, devem estar vinculados com o processo formativo. Essa formação e sua relevância está em como trabalhar o conhecimento pedagógico na gestão, pois como diz Benincá e Caimi (2004, p. 20) "a soma de conhecimentos pedagógicos sem reflexão se torna senso comum pedagógico". Acredita-se que o compromisso dos espaços educacionais, poderão contribuir para potencializar as ações e projetar novos caminhos para a gestão educacional, acreditamos que a formação continuada para docentes/gestores, é um dos caminhos.

Conforme afirma Fávero e Tonieto (2010, p. 69) "Se o professor não der continuidade ao seu próprio processo de formação continuada, ele ficará sempre na dependência de cursos externos" a espera que lhe digam como fazer. A formação continuada é desafiadora, para Levinski, (2008) deve ser um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, não se apresenta como modalidade pronta e acabada, é um dos componentes da transformação.

Cabe ressaltar a responsabilidade das Instituições de Educação Superior, que têm o desafio de promover processos formativos ancorados na *práxis* pedagógica[42], que promovam a emancipação dos sujeitos, o desenvolvimento crítico e humanizado. Através desta pesquisa observou-se que algumas Instituições já realizam algumas ações nesta perspectiva, que é o caso do programa de qualificação para os gestores integrantes, promovida pelo Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas – Comung- a capacitação iniciou em 2015, com o intuito

---

[42] A *práxis* é compreendida a partir da filosofia marxista como uma atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (*práxis*). Assim a *práxis* educativa deve ser a base do trabalho do Pedagogo que, caracterizado por um valor intencional, enxerga nas práticas educativas o seu potencial investigativo e que, ao estudá-las mediante a teoria, possibilita transformá-las num movimento contínuo. (MASCARENHAS, FRANCO, 2017, p. 47)

de desenvolver habilidades como liderança, empreendedorismo, inovação e de gestão, considerando os desafios e o contexto das transformações mundiais, e especificidades das Instituições comunitárias.

CONCLUSÃO

Pode-se dizer que conforme os referenciais teóricos e os movimentos que estão sendo encaminhados no viés da gestão das IES, independente do caráter público, privado ou comunitária, os gestores/docentes, demonstram-se preocupados com a preparação da gestão universitária, em razão do contexto mundial, e um dos pontos que podemos elencar com a pesquisa é a questão da união, que as universidades comunitárias da Região Sul estão realizando para se fortalecer diante dos desafios atuais, desta forma as Instituições de Educação Superior terão oportunidade de articular ações fundamentais para o bem comum, rompendo os muros da universidade.

Através da pesquisa bibliográfica percebe-se a importância em ter projetos e programas de formação continuada especificas para gestão universitária, em vista do amplo nível de responsabilidades e habilidades que o profissional tem que desempenhar em caráter de gestor educacional.

REFERÊNCIAS

BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia E. (Coord.). **Formação de professores:** um diálogo entre teoria e prática. 2. ed. Passo Fundo. Editora da Universidade de Passo Fundo, 2004.

FÁVERO, A. A.; TONIETTO, C. **Educar o educador:** reflexões sobre a formação docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

LEVINSKI, E. Z. **A dimensão político-pedagógica do processo participativo no ensino público municipal de Getúlio Vargas - RS**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

UPF sedia encontro do MBA em gestão de instituições de ensino superior do Comung. Assessoria de imprensa. Portal Institucional. 11 dez. 2017. Disponível em: http://www.upf.br/noticia/upf-sedia-encontro-do-mba-em-gestao-de-instituicoes-de-ensino-superior-do-comung. Acesso em: 12. jan. 2018.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI:** visão e ação. 1998. Disponível em: http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html. Acesso em: 15 jan. 2018.

INFÂNCIAS, POLÍTICAS E DIREITOS: DISPUTAS AFIRMATIVAS ENTRE GARANTIAS E CUMPRIMENTO

Daniele Vanessa Klosinski
Faculdade Anglicana de Erechim (FAE) e EMEF Cristo Rei. daninessa_604@hotmail.com

Resumo: A educação constitui o principal caminho para o desenvolvimento da primeira infância em um país, articulando-se aos demais setores que oferecem base de apoio. As políticas educacionais para a infância no Brasil necessitam de atenção por parte dos governantes, ao passo que a Educação Infantil integra o debate sobre as desigualdades sociais que, historicamente, impactam a vida das crianças e o sistema econômico de um país. A garantia destes direitos precisa ser revista com urgência, ao passo que o Governo Brasileiro vem trabalhando no desmonte da educação para a infância, cortando investimentos e tratando essa população com benesses. Nesta perspectiva, delineia-se uma proposta de pesquisa, que apresenta em seus estudos a infância como o foco principal na estruturação de políticas públicas.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Infâncias. Direito. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A atualidade nos revela um cenário de inúmeras instabilidades no contexto das políticas para a infância no Brasil, muitas das atuais proposições ferem diretamente os direitos fundamentais das crianças e suas infâncias, os quais foram contestados e conquistados por meio de movimentos populares nas décadas de 70 e 80. Num contexto histórico de infância e conquistas de direitos por meio de políticas para a educação infantil e a garantia deste direito, percebemos que não muito distante, apenas há trinta anos temos de fato e de direito conquistado o atendimento educacional para crianças de 0 a 5 anos a partir da Constituição Federal de 1988.

Em nosso País, o processo que vem se desenvolvendo é o de desmonte severo da educação, a partir da "mutilação" dos investimentos básicos em educação, se já apontavam-se avanços frágeis e compulsórios, com políticas e programas ainda tímidos, o cenário que vem sendo construído a partir da aprovação da Emenda Constitucional 95 de 15/12/2016 (PEC do Teto de Gastos Públicos) nos remete a um futuro de incertezas e possivelmente e estagnações

e retrocessos. Cabe aqui nos interrogarmos e refletirmos sobre o destino da Educação Infantil no Brasil e suas proposições políticas, enquanto a legislação determina a educação como um dos eixos principais do desenvolvimento da infância no País, o atual Governo Federal a desfacela a partir de uma lógica benesse, de atendimento minimizado, deixando a mercê da sociedade aqueles que mais necessitam.

A indagação que não quer calar é sobre como se proverá, a partir de então, essas políticas para a educação das infâncias, aqui evidenciadas enquanto estudos e pesquisas acadêmicas, tendo por base as questões: Em meio a que cenário as políticas públicas para primeira infância vêm sendo formuladas e implementadas no atual contexto brasileiro? Quais são os processos utilizados pelo País e seus gestores para a afirmação prioritária dessas políticas? A partir dessas políticas, os direitos das crianças estão sendo garantidos plenamente? Que efeitos estão produzindo essas políticas na sociedade?

Para tanto foram traçados os seguintes objetivos: Refletir criticamente a realidade contemporânea da educação para a primeira infância no Brasil, com o propósito de confrontar o atual processo de formulação de políticas para a EI no País; Compreender o processo de elaboração/implementação de políticas educacionais a partir de um plano de fundo composto pela: cultura local, a estrutura social e econômica; Trazer a realidade das políticas educacionais para a primeira infância brasileira com vistas a não conceber políticas por interesses e desvinculadas da infância; Compreender o processo político como não estável, e sim como fruto de conflitos de interesses sociais e individuais.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada parte de estudos, pesquisas, análises bibliográficas e documentais, Cellard (2008, p. 297), afirma: “O documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social”, a partir de então, afirma-se a importância de estudar, descrever e analisar os documentos que tratam das políticas do País, assim como sua trajetória histórica para compreender a atual situação da nação, para tanto estão sendo utilizados documentos como: legislações de diferentes naturezas, artigos e publicações, livros, teses, sites para a pesquisa e coletas de dados.

O estudo vem constituindo-se como uma pesquisa de cunho qualitativo, a qual segundo Minayo (2001) trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que correspondem a um espaço das relações mais profundas, dos processos e dos

fenômenos não redutíveis a operacionalização de variáveis. Nessa perspectiva não objetiva quantificar dados, mas sim compreender a significação da dinâmica social na qual está inserida.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Atualmente a infância vem sendo objeto de estudos, pesquisas e investigações, destacando-se especialmente a Sociologia da Infância, a qual objetiva apresentar um conceito social de infância, que constitui-se a partir de uma construção social. Segundo Corsaro, (2003) a busca pela interpretação das representações de infância e criança são relativamente novos, especialmente no Brasil, sendo estes multifacetados em seu processo de construção social, o que leva a complexas e distintas definições.

Na busca por produções sobre o contexto histórico da infância, identifica-se que em tempos antigos, não havia sua representação, era desconhecida, seu prestígio social até então era nulo. A criança não vivia a infância, desde muito cedo era vista como um "adulto", podendo exercer tarefas destes. Passando um pouco por entre os séculos, a representatividade social da infância sempre foi essa: um ser sem sentimentos, onde era desprovido de inteligência para a compreensão de determinadas atitudes que ocorriam a sua volta. (KUHLMANN, 2015)

Estudos recentes sobre infâncias afirmam a necessidade de se olhar a criança a partir de suas vivências, trazendo elementos determinantes, característicos e específicos culturalmente, que passam a ser essenciais nas experiências durante esta fase. A criança passa a ser vista como cidadã de direitos a partir da Constituição Federal de 1988, a qual determina o atendimento à infância e estabelece a garantia de sua participação na sociedade. Nos anos que seguem - 1996 (Lei de Diretrizes e Bases) e 1998 (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil), estabelecem-se legislações afirmativas quanto a organização e atendimento de crianças pequenas, compondo assim, a primeira etapa da Educação Básica. Do final dos anos 90 até a revisão final das diretrizes com a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) nº 05, de 17 de dezembro de 2009, a qual, então, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), são praticamente dez anos onde se permanece na espera de um documento que oficialize, em caráter mandatório, uma política nacional que regulamente o trabalho com as crianças em nosso País.

Nessa perspectiva, a Educação Infantil, criteriosamente definida como a primeira etapa da educação básica e instituída como um direito da criança, propõe inúmeras discussões frente à garantia do direito de oferta, acesso e qualidade. O Estado e seus governantes, enquanto representantes da sociedade, deverão prover esse bem, através da elaboração e disseminação de

políticas públicas que garantam a igual oportunidade e reduzam gradativamente as desigualdades entre os cidadãos. (CURY, 2002)

Assim sendo, as políticas públicas partem de uma determinada ação governamental, a fim de fazer o Estado movimentar-se e trabalhar em benefício de toda a sociedade. Enquanto processo histórico e social, encontram campos de disputa de poder entre os seus fazedores e os seus executores. Inúmeras vezes, o poder público acaba se tornando o maior, se não o único formulador de política. Contudo, é na convergência entre forças dos sujeitos que constituem o meio político do Estado que se tecem as disputas pelas formas de atuação na prática e na dimensão de governo. (SOUZA, 2006)

Enquanto educadores e pesquisadores críticos verificamos, atualmente, o esquecimento e a desconstrução, por parte dos nossos gestores, de políticas educacionais para a educação da infância, às quais seguiam num crescente, com vistas à garantia de atendimento, a partir da criação de novas vagas, na qualificação de processos pedagógicos que vinham de encontro à proposição da Educação Infantil, bem como na formação dos profissionais.

"Enquanto processo(s) social(is), construído(s) historicamente, a(s) política(s) configura(m)-se como um complexo contraditório de condições históricas que implicam um movimento de ida e volta entre as forças sociais em disputa". (CURY, 2001 apud VIEIRA, 2007, p. 57). Nessa perspectiva, acreditar que as políticas são iniciativas exclusivamente dos atores do Estado, em que os governantes estão de um lado e a sociedade de outro, é desconhecer os processos políticos sociais, precisamos fazer valer os direitos.

CONCLUSÕES

Faz-se necessário retomar que, no Brasil, a educação para a infância passou por diferentes estágios: inicialmente, possuía um vínculo forte de cunho higienista e de cuidado, relacionando-se principalmente com a saúde; ao passo que órgãos públicos sentiam-se pressionados a prestar esse atendimento, surgem projetos assistencialistas com propostas vinculadas a proteção, cuidado e alimentação.

A partir da Constituição Federal de 1988 é que se volta o olhar educacional para o atendimento institucional de crianças pequenas. Como já afirmado anteriormente, o atendimento à infância numa perspectiva educacional, onde se respeite a crianças na sua integralidade é demasiadamente recente, no Brasil nos últimos anos que vem sendo desenvolvidos, com maior ênfase, estudos e pesquisas sobre a primeira infância, os quais nos

levam a indagar: Os nossos governantes têm a compreensão da importância em se investir no desenvolvimento da primeira infância em um País?

Assim sendo, a presunção inicial constitui-se em promover políticas a partir de um sistema educacional descentralizado, investimentos em educação pública e de qualidade, na oferta e garantia de uma educação em consonância com as famílias, o que nos remete a desvelar e refletir a partir de uma organização e na perspectiva de educação enquanto promotora do desenvolvimento econômico do País.

REFERÊNCIAS

CELLARD, André. A análise documental. In: NASSER, Ana Cristina (Trad.) **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CORSARO, Willian. **We're friends, right?:** inside kid's cultures. Washington, DC: Joseph Henry, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

SOUZA, Celina**. Políticas públicas:** uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política(s) e gestão da educação básica:** revisitando conceitos simples. RBPAE, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL EM CURITIBA: (DES)IGUALDADE DE OFERTA?

Gabriela Scneider
UFPR
gabrielaschneider@ufpr.br

Desiree Mathias
UFPR
desimathias17@gmail.com

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo analisar as condições de oferta das escolas municipais de anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Curitiba. Utilizando-se das informações presentes nos questionários da escola do Censo Escolar e da Prova Brasil nos anos de 2011, 2013 e 2015, busca discutir se há condições igualitárias de acesso e permanência. As primeiras análises mostram que a rede, em geral, apresenta condições muito semelhantes, ainda que com ausência de infraestrutura e condições mais precárias em algumas escolas. Além disso, há uma tendência de piora em alguns itens analisados ao longo do período, o que pode indicar a inexistência de uma política de conservação e manutenção.

Palavras-chave: Infraestrutura escolar. Igualdade de oferta. Ensino fundamental.

INTRODUÇÃO

A garantia do direito à educação no Brasil vem avançando significativamente, seja em termos legais ou mesmo de atendimento. Oliveira (2012) destaca a importância da Constituição Federal (BRASIL, 1988) frente ao papel do Estado na efetivação desse. Além disso, algumas Emendas Constitucionais (EC) recentes, tais como a nº 53/2006, que trata do financiamento da educação e a nº 59/2009, que estende sua obrigatoriedade, colaboram com a ampliação do acesso à educação. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2015) a taxa de atendimento escolar dos 6 aos 10 anos atingiu 98,9%, aproximando-se da universalização.

Os avanços, apesar de importantes e expressivos, não impedem que as condições de oferta e mesmo permanência não sejam iguais para todos e nem mesmo garantam um padrão de qualidade, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –

(BRASIL, 1996). Apenas tratando de condições de infraestrutura escolar, que englobam desde os aspectos ligados a construção e conservação dos prédios escolares até a existência de equipamentos e espaços pedagógicos, é possível perceber as discrepâncias em termos de atendimento.

Schneider (2012) em estudo sobre a temática sinaliza que há uma tendência de que as condições de oferta se apresentem de forma desigual, indicando a existência de escolas pobres para pobres. Outros estudos como de Soares e Sátyro (2008) também sinalizam tais desigualdades, porém, tais pesquisas em geral trabalham comparando estados, munícipios e redes de ensino. Visando focar nas especificidades, este trabalho tem como objetivo analisar as condições de infraestrutura das escolas de Ensino Fundamental - anos iniciais, em Curitiba, visando perceber se a oferta se dá em condições igualitárias. Percebe-se a importância de discutir sobre a questão da infraestrutura escolar, afinal, ela é parte da garantia do direito à educação, além de ser necessário para o pleno desenvolvimento humano, conforme determina a LDB (BRASIL, 1996).

METODOLOGIA

Para analisar as escolas de Curitiba utiliza-se como base a metodologia proposta por Schneider (2012; 2014) de um Índice de Condições Materiais e Estruturais (ICME) das escolas. Nessa metodologia a autora cria indicadores e um índice para análise da infraestrutura escolar com base em dados do Censo Escolar e da Prova Brasil para descrever a realidade brasileira e paranaense. Utiliza-se, portanto, os dados oriundos dessas duas fontes de dados, dos anos de 2011, 2013 e 2015[43], especificamente o questionário referente à escola, que no Censo Escolar é respondido pelo diretor e no caso da Prova Brasil é respondido pelo aplicador da prova.

Inicialmente a análise estava centrada nas categorias descritas na metodologia do ICME (SCHNEIDER, 2014), contudo, percebeu-se que esta era insuficiente para análise de um município específico, haja vista que não havia nenhuma ou quase nenhuma variação entre as escolas, em alguns indicadores. Nesse sentido, foi necessária uma adaptação em tal metodologia, que culminou em sete indicadores, cujas variáveis que os compõem são descritas abaixo: **Estado de conservação da infraestrutura escolar:** telhado, porta, piso, paredes, entrada do prédio, pátio, corredores, salas de aula; instalações elétricas e hidráulica;

[43] Optou-se por trabalhar com os últimos três anos disponíveis com o intuito de analisar se há mudanças em termos de investimentos na infraestrutura escolar.

Computador e internet: computador para aluno, professor e administrativo, internet para aluno e professor; **Equipamentos eletrônicos:** televisão, máquina copiadora, projetor de slides, impressora, DVD/vídeo cassete, câmera fotográfica e linha telefônica; **Acessibilidade:** sala de atendimento educacional especializado (AEE), banheiro adaptado e dependências e vias acessíveis; **Espaços e dependências da escola:** biblioteca, quadra de esporte, laboratório de informática e de ciências, sala de música e artes plásticas; **Iluminação e ventilação da escola:** salas de aula e bibliotecas iluminadas, arejadas, iluminação do lado de fora da escola; **Segurança:** existência de: grades e muros, sistema de proteção contra incêndio e sinais de depredação.

Cada variável descrita acima, refere-se a uma pergunta presente na Prova Brasil ou no Censo, sendo que a descrição de tais variáveis é imprescindível para conhecer a realidade educacional, nesse sentido, opta-se por uma análise mais ampla de tais variáveis, antes de consolidá-las como indicadores e mesmo como índice. A análise da infraestrutura das escolas será feita com base nos dados disponíveis em cada banco de dados, por ano. Sendo que em 2011, 175 escolas aparecem no Censo Escolar e 173 na Prova Brasil. Em 2013 o número é de 181 e 180, respectivamente. E em 2015, são 180 e 178 escolas[44].

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Curitiba consolida-se como um sistema de ensino antigo, suas primeiras unidades escolares datam de 1960, com forte expansão a partir da década de 70/80 (Viana, 2016). Em 2016 a cidade contava com 181 (INEP, 2017) escolas municipais de anos iniciais do Ensino Fundamental, tais escolas estão distribuídas nos seus 75 bairros. Destas, 125 são escolas que tem oferta em período integral.

A descrição das condições das escolas de Curitiba será feita seguindo a lógica dos indicadores citados acima. Para analisar a categoria, estado de conservação da infraestrutura escolar é necessário entender que a resposta para esses elementos na Prova Brasil é dividida em quatro categorias: bom (A), regular (B), ruim (C) e inexistente (D)[45]. A maioria das escolas de Curitiba conta com os espaços mínimos para a escola, quais sejam, telhado, paredes, banheiros,

[44] Cabe ressaltar que algumas escolas têm ausência de respostas para questões, portanto a análise será feita em termos percentuais, para permitir comparações ao longo dos anos.

[45] Tais perguntas são respondidas pela pessoa responsável pela aplicação da prova e que não permanece muito tempo na escola, o que pode mascarar alguns problemas, mas não diminui a importância de tal questionário para o conhecimento da realidade educacional.

portas, etc. Contudo, o que se percebe entre 2011 e 2015 é uma piora nas condições das escolas em todos os itens avaliados, sendo que as principais quedas no estado de conservação referem-se ao telhado, instalações elétricas, banheiros e pisos.

Tais dados indicam que, apesar das escolas terem sido construídas com boas condições, não parece haver uma política para manutenção das condições dessas escolas, especialmente aqueles nos aspectos mais estruturais, sendo contudo, uma necessidade percebida e contemplada pelo Plano Municipal de Educação, definindo como estratégia: "Garantir às unidades educacionais, infraestrutura e manutenção adequada com equipamentos, instrumentos, mobiliário e recursos tecnológicos, proporcionando maior mobilidade, acessibilidade, funcionalidade e segurança, adequados a todos os níveis de ensino; [...]" (CURITIBA, 2015, 7.10)

Em relação aos espaços pedagógicos da escola, cujas questões também estão presentes na Prova Brasil, é possível perceber uma discrepância em termos de oferta, pois ainda que a maioria das instituições possuam biblioteca, quadra de esportes e laboratório de informática, ainda há um contingente que não possui. Além disso há um crescimento no número de escolas que possuem tais espaços, mas, com condições regulares ou ruins. De um total de 178 escolas analisadas em 2015, 7 não possuíam biblioteca, 10 não contavam com quadra de esporte e laboratório de informática. Por outro lado, percebe-se também uma desigualdade de oferta em alguns espaços que são diferenciados, como laboratório de ciências que está presente em apenas 26 escolas, a sala de música em 41 escolas e de artes plásticas em 73. Tais espaços, apesar de não serem imprescindíveis à oferta educacional, consolidam-se como diferenciais em tais escolas.

Ainda sobre os espaços, mas com enfoque específico na questão do atendimento à alunos de inclusão presente no questionário do Censo Escolar, percebe-se que uma parte das escolas não possui condições para atender a esse público, pois 72,2% das escolas contam com banheiros adaptados, 52% com dependências e vias adequadas para atendimento desse público e 39,4% com sala de atendimento especializado (AEE), segundo dados de 2015. Contudo, é preciso reconhecer o crescimento expressivo, em pouco tempo, do número de escolas com salas de AEE, que em 2011 eram de apenas 16, passando a 18 em 2013 e chegando a 71 em 2015.

Analisando os equipamentos eletrônicos é possível perceber algumas melhorias em termos de inexistência/existência, como é o caso da máquina copiadora que em 2011 inexistia em 30 escolas e em 2015 tal número cai para 11, com o projetor multimídia os valores saem de 46 para 7 respectivamente. A inexistência dos demais equipamentos, quando se dá, restringe-se a um contingente pequeno de escolas, 1 no caso da impressora, TV e aparelho de som.

Máquina fotográfica está ausente em 8 escolas. Contudo, também é possível perceber um deterioramento nos equipamentos, pois o número destes na categoria ruim e regular vem crescendo, novamente sinalizando a ausência de uma política de conservação. No que se refere a existência de computadores e internet, a situação é muito semelhante aos equipamentos eletrônicos.

Com relação as questões de segurança, a maior parte das escolas apresenta muros e grades, bem como sistema de proteção contra incêndio, chamando atenção o crescimento no número de escolas que apresentam sinais de depredação, somando 26,32% das escolas em 2011, 36,63 em 2013 e 61,93% em 2015, o que provavelmente tem a ver com o aumento da violência na cidade. Em 2017 foram registrados 500 assaltos em escolas curitibanas. No que tange a iluminação e ventilação, a maior parte das escolas apresentam bons indicadores.

CONCLUSÃO

Curitiba apresenta bons indicadores econômicos, tendo o maior PIB do estado e o 5º maior do país (IBGE/CIDADES, 2015), e sua rede de ensino, que funciona toda ela em prédios escolares, apresenta, em geral, boas condições materiais e estruturais especialmente quando comparado com outros estados e mesmo municípios brasileiros. Contudo, em uma análise mais especifica da cidade, percebe-se que algumas escolas apresentam falta de itens básicos, como televisão, biblioteca, laboratório de informática, destoando da oferta geral do município. Além disso, percebe-se a inexistência de uma política de conservação das escolas o que faz com que as condições venham, em geral, piorando ao longo dos anos analisados.

E, ainda que no âmbito da análise estatística, pouca variação não seja significativa, em termos de política educacional ela precisa ser analisada, haja vista a histórica consolidação de oferta desigual no Brasil. Estudos posteriores procuraram descrever melhor as características das escolas que apresentam condições mais precárias de oferta.

REFERÊNCIAS

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

_____. Ministério da Educação. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: DF, dez. 1996.

CENSO ESCOLAR. Brasília: INEP, 20001. Disponível em www.inep.gov.br. Acesso em: 22/09/2017.

CURITIBA. Lei nº 14.681, de 24 de junho de 2015. **Aprova o Plano Municipal de educação** - Pme, da cidade de Curitiba. Curitiba, 24 de julho, 2015.

IBGE/CIDADES. Informações municipais. Rio de Janeiro. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br. Acesso em: 10 fev. 2018.

PROVA BRASIL. Brasília: INEP, 2011/2013/2015. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 15 out. 2017.

SCHNEIDER, G. **As ações do governo federal no âmbito das condições materiais e estruturais da escola:** uma problematização a partir do conceito de justiça social. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SOARES, S. SÁTYRO, N. O impacto da infraestrutura escolar na taxa de distorção idade-série das escolas brasileiras de ensino fundamental – 1998 a 2005. **Instituto de pesquisa econômica aplicada.** Rio de Janeiro, 1338, p. 01-24, maio, 2008.

VIANA, Iêda. A rede municipal de ensino de Curitiba e suas relações com o processo de urbanização: a materialidade do espaço escolar. **Comunicações**. Piracicaba, v. 23, n. 3, p. 55-73, set./dez. 2016.

MISSÃO E DESTINO DAS UNIVERSIDADES: A INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

Marcio G. Trevisol
UPF/Unoesc
marcio.trevisol@unoesc.edu.br

Maria de Lourdes Pinto de Almeida
Unicamp/Unoesc
malu04@gmail.com

Resumo: O presente resumo pretende discutir a missão e o destino da universidade na sociedade da informação. Diante desse contexto, qual a missão e destino das universidades? Para tanto, sustentamos a tese que a internacionalização é condição necessária e fundamental para determinar a missão nas instituições de ensino superior. O ensaio pretende discutir a internacionalização como condição de enfrentamento do discurso neoliberal. Metodologicamente trata-se de uma pesquisa exploratória de cunho teórico-bibliográfico. Portanto, a internacionalização torna-se princípio fundamental para as instituições do ensino superior no enfrentamento dos dilemas e desafios colocados pela sociedade da informação.

Palavras-chave: Internacionalização. Missão. Ensino superior. Sociedade da informação.

INTRODUÇÃO

A tese central é discutir o sentido da internacionalização do ensino superior sob os aspectos de sua missão frente aos dilemas educacionais enfrentados nas últimas décadas. O processo de internacionalização possui uma missão e um destino de fortalecimento das universidades através de trocas e parcerias equitativas entre pesquisadores e instituições.

O objeto de estudo é o universo estruturante da universidade no início do século XXI. Mais precisamente, compreender e apontar a missão e o destino do ensino superior na sociedade da informação. A crise de identidade da universidade é decorrente da ênfase no desenvolvimento econômico que enfraquece a perspectiva teórica e prática do desenvolvimento de uma educação integral, crítica e emancipadora. Neste sentido, os programas de internacionalização são condições que garantem uma identidade e uma missão da universidade

frente aos desafios apresentados pela sociedade contemporânea. Os objetivos são: apontar através de autores e pesquisadores a internacionalização como a quarta missão da universidade; apresentar a internacionalização como uma condição de identidade universitária; situar a relação difícil e tensa da relação entre interesse de mercado e os interesses coletivos no campo educativo superior e; sustentar a necessidade e importância que os programas de internacionalização sejam efetivados no âmbito das políticas educacionais e no cotidiano das instituições de ensino.

Portanto, a perspectiva da internacionalização pode abrir as universidades para a dimensão de afirmar seu prestígio e sua autonomia nas sociedades contemporâneas que valorize o patrimônio intelectual, cultural, científico e tecnológico como base para o desenvolvimento sustentável da humanidade.

METODOLOGIA

O presente ensaio é decorrente do projeto de pesquisa "*globalização e políticas educacionais: Análise da missão e o destino da internacionalização do ensino superior no Sistema ACAFE*". O projeto de pesquisa que está como tese de doutorado no programa de Pós-graduação em educação da Universidade de Passo Fundo – RS.

Deste modo, a análise conceitual sobre o tema é resultado de pesquisas realizadas sobre o universo da internacionalização. Esta pesquisa é de natureza exploratória, pois, permitiu maior familiaridade com o tema. De caráter teórico-bibliográfico permite através do material já elaborado reconstruir teorias, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos (DEMO, 2000, p. 20). Os dados teórico-bibliográficos coletados foram submetidos a uma análise dialética que pretende contrapor duas teses. Uma ligada à ideia da internacionalização como interesse de mercado e a outra sustentando a ideia que a internacionalização é a quarta missão da universidade como condição de enfrentar a lógica neoliberal presente na sociedade da informação.

O método dialético penetra no mundo dos fenômenos através de uma ação de contradição presente no movimento da sociedade. Assim, podemos destacar a categoria da contradição como central para a análise científica do fenômeno social (TRIVIÑOS, 1987, p. 54).

Portanto, o universo da pesquisa se localiza na busca e fichamento de obras, livros, artigos e teses que tenham tratado sobre o assunto. Após o levantamento dos dados, a redação final do texto contou com um cruzamento de ideias e conceitos que permitiram chegar à

conclusão que a internacionalização do ensino é uma condição indispensável para as instituições superiores no século XXI.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante das questões levantadas, o texto foi dividido em dois blocos. No primeiro faremos apontamentos sobre duas ideias distintas, a saber, uma que sustenta o ideário da internacionalização como condição da globalização e dos interesses de mercado e a segunda ideia que sustenta a internacionalização do ensino superior como condição necessária para ampliar as redes de pesquisadores. No segundo bloco, faremos uma discussão que sustentará a tese de que a internacionalização do ensino é a missão e o destino das universidades nas sociedades complexas.

A consolidação da globalização se observou o crescimento de programas e modalidades que buscam consolidar parcerias acadêmicas para além de sua regionalidade de atuação da universidade proponente. Neste cenário, as universidades e institutos federais de ensino desenvolvem programas de reestruturação e expansão do ensino superior na tentativa de atingir os índices de progresso definidos por agências com interesse econômico.

> Nessa perspectiva, o Ministério da Educação (MEC), o Ministério das Relações Exteriores (MRE) e o Ministério de ciência e Tecnologia (MCT) vêm atuando como importantes agentes nacionais do progresso de internacionalização da Educação, da Ciência e da Tecnologia no Brasil. Nos últimos anos, as estratégias para internacionalizar as Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras ganharam incrementos bastante significativos através de programas federais de fortalecimento da mobilidade acadêmica tanto nos níveis de graduação quanto de pós-graduação e pesquisa, sugerindo como destaque nessa conjuntura o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), instituído pelo Decreto Lei nº 7.642/11 (ALMEIDA, 2016, p. 494).

Por outro lado, a segunda ideia apresenta a internacionalização do ensino superior como a quarta missão da universidade presente na obra "*A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento*" (2012) dos autores Fernando Seabra Santos e Naomar de Almeida Filho que apontam que os novos desafios se apresentam às universidades no sentido do debate sobre a internacionalização do conhecimento e a manutenção e solidificação de sua missão como universidades engajadas na promoção do bem público. Segundo Knight (2004, p. 11), "a internacionalização acadêmica como o processo de uma dimensão internacional, intercultural e/ou global nos objetivos, funções e ofertas de educação pós-secundária".

Do confronto das duas ideias apresentadas, nasce a tese do segundo bloco, que a internacionalização do ensino é a missão da universidade na sociedade da informação. A internacionalização torna-se um processo agregador de conhecimento ao integrar uma troca internacional às "funções de docência, pesquisas e serviços que as instituições de educação superior desempenham e seu uso está mais estritamente relacionado com o valor acadêmico das atividades internacionais do que a inovação econômica" (PEIXOTO, 2010, p. 32).

A internacionalização do ensino superior, no seu ideário e na formulação de seus objetivos, garante a manutenção e o fortalecimento da missão da universidade no campo de produção de conhecimento pertinente ao bem público. A condição de construção de canais abertos de trocas acadêmicas entre universidades de países diferentes e, em alguns casos nacionais, não desqualifica a identidade acadêmica, ao contrário, a internacionalização amplia democraticamente a capacidade acadêmica de produção de conhecimento.

CONCLUSÃO

Entendendo a dinâmica da internacionalização do ensino superior é possível apontar como condição imprescindível para a concretização da missão da universidade no século XXI a produção de conhecimento localizado, isto é qualquer conhecimento que queira ser universalizado, precisa antes ser local e contextualizado. A intenção de construção de mecanismo de internacionalização a ciência somente é produtivo e fecundo quando o local se globaliza e não ao contrário quando o global contamina e retira as características das universidades proponentes.

A internacionalização como proposta da quarta missão da universidade deve ser tratada como uma agenda permanente para instituições, pesquisadores e pessoas envolvidas. Seu avanço está inteiramente ligado com as políticas institucionalizadas e as práticas cotidianas que possam fazer frente ao globalismo que contamina a missão local que as universidades historicamente possuem com a comunidade. Isso significa: contratação de professores, componentes ministrados em língua estrangeira, intercâmbio permanente de estudantes e pesquisadores, pesquisas em cooperação internacional etc.

E por fim, as políticas de internacionalização precisam dialogar com os desafios de qualificação que são exigidos pelo mundo do trabalho, sobretudo internacional. Os currículos precisam preparar para a exigência que o mundo do trabalho está colocando.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Universidade contemporânea:** políticas do processo de Bolonha. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

ALTBACH, Philip; KNIGHT, Jane: Motivations and realities. In: **Journal of Studies in International Education**. v. 11, n. 3-4 (Fall/Winter), p. 290-305, 2007.

Knight, J. **Internationalization remodeled**: definition, approaches, and rationales. Journal of Studies in International Education, v. 8, n. 1, 5-31. 2004.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

MACONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIRA FILHO, Neomar de. **A quarta missão da universidade**: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Portugal; Ed. Coimbra, 2012.

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

MOVIMENTOS CONSERVADORES NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO: REPERCUSÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Iana Gomes de Lima
Univille
Rosânia Campos

Resumo: O presente texto objetiva apresentar e discutir algumas das pautas de movimentos conservadores no atual cenário educacional brasileiro; de modo específico, analisando o movimento Escola sem Partido e o Programa Criança Feliz do governo federal. Para tanto, foram realizadas análises em documentos, sites, entre outras fontes, procurando mapear os principais pontos que compõem a pauta educacional defendida pela aliança conservadora; tendo como metodologia a análise temática (BRAUN; CLARKE, 2006). As análises desenvolvidas indicam que tais movimentos representam alianças entre interesses econômicos neoliberais e interesses religiosos conservadores. E, no caso específico do nosso país, atacam o universalismo e pluralismo garantidos constitucionalmente, ameaçando importantes conquistas.

Palavras-chave: Políticas Públicas para Educação Básica. Movimentos conservadores. Escola sem Partido. Programa Criança Feliz.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, vive-se no Brasil uma onda conservadora, presente em diferentes áreas. Alguns autores publicaram estudos que indicam a presença de ações de grupos neoconservadores no cenário brasileiro (BARROCO, 2011; 2015; MOLL, 2015). É crescente o movimento de grupos de direita no Brasil, dentre os quais movimentos conectados ao neoliberalismo e ao neoconservadorismo. Em relação ao neoconservadorismo, Moll (2015) afirma que é possível verificar a força desse movimento quando grupos conservadores atacam, por exemplo, jornais e emissoras de televisão por apresentar "algumas posições progressistas, ainda que limitadas, acerca de questões de gênero, descriminalização das drogas, aborto, ecumenismo religioso, racismo e defesa do meio ambiente". Outro exemplo trazido pelo autor, que demonstra a existência de um movimento neoconservador no Brasil, é relacionado a políticos representantes no Congresso Nacional. Mesmo que poucos políticos se apresentem

como neoconservadores no Congresso brasileiro, é notório que as posições de muitos políticos se aproximam de ideias neoconservadoras.

Assim, parece ficar evidente a necessidade de ser estudado de forma mais aprofundada o que é o movimento neoconservador, quais suas características e que formas assume no contexto atual brasileiro. Portanto, neste trabalho, tem-se como objetivo apresentar e discutir algumas das pautas de movimentos conservadores no atual cenário educacional brasileiro. São examinadas duas ações que repercutiram, de modo mais impactante, no ensino médio e na educação infantil; etapas historicamente secundarizadas nas políticas públicas, sobretudo, as políticas de financiamento. O primeiro deles é o Escola sem Partido, uma iniciativa conjunta de alguns políticos, estudantes e pais que têm acusado as escolas brasileiras de estarem contaminadas em termos político-ideológicos. A outra ação analisada é o Programa Criança Feliz sob responsabilidade do Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário – MDSA. Tem-se como objetivos específicos: a) mapear pautas em comum dos dois movimentos para o âmbito educacional; e b) identificar, tendo como base os estudos de Apple (2000; 2003; 2013), características neoconservadoras e populistas autoritárias nos movimentos analisados.

Como procedimentos metodológicos, inicialmente, foi realizado um levantamento de ações dos dois movimentos analisados, sendo investigadas páginas, sites, documentos etc. na internet. Logo após, os dados foram organizados em diferentes tabelas visando melhor identificar as principais pautas propostas para o âmbito educacional. Na sequência, novas sistematizações foram realizadas com o objetivo de identificar quais as relações existentes entre as pautas dos dois movimentos. Para dar conta do objetivo de mapear os principais pontos que compõem a pauta educacional, se fez uso da análise temática (BRAUN; CLARKE, 2006). Em linhas gerais, este é um método que tem por objetivo identificar, analisar e relatar os dados de uma pesquisa em temas (BRAUN; CLARKE, 2006). Braun e Clarke (2006) enfatizam que os temas não emergem ou são descobertos espontaneamente a partir dos dados e, portanto, a pesquisa não é um processo de análise passivo. Com isso, os autores afirmam o papel ativo do pesquisador, que tem como tarefa identificar os temas, selecionando aqueles que são de interesse, e fazer uso dos mesmos em sua análise.

As políticas conservadoras foram mapeadas por Apple (2003) no contexto estadunidense. De acordo com o autor (APPLE, 2003), grande parte dessas políticas, no contexto estadunidense, está vinculada a dois grupos específicos: os neoconservadores e os populistas autoritários. Nas palavras de Apple (2003, p. 57), os neoconservadores baseiam-se "numa visão romântica do passado, um passado em que o 'verdadeiro saber' e a moralidade reinavam supremos, onde as pessoas 'conheciam o seu lugar' e em que as comunidades estáveis,

guiadas por uma ordem natural, protegiam-nos dos estragos da sociedade". Apple (2003) cita ainda, algumas políticas que são propostas por este grupo nos Estados Unidos: currículos obrigatórios, avaliações nacionais, um retorno a uma "tradição ocidental", patriotismo e perspectivas conservadoras da educação do caráter. Ademais, os neoconservadores realizam ataques ao multiculturalismo, entendendo o "outro" como um perigo para os "valores tradicionais" (APPLE, 2003). Apple (2003) ainda destaca que uma das exigências dos neoconservadores tem sido um Estado cada vez mais forte no sentido de regular a ação dos professores, passando de uma "[...] 'autonomia permitida' para uma 'autonomia regulamentada' à medida que o trabalho dos professores torna-se extremamente padronizado, racionalizado e 'policiado'" (APPLE, 2003, p. 62).

Os populistas autoritários baseiam suas posições sobre educação e política social em certas visões da autoridade bíblica, como a "moralidade cristã", os papéis de gênero e a família (APPLE, 2003). Apple (2003, p. 67) também destaca que a plataforma dos populistas autoritários inclui questões relativas a gênero, sexualidade, família e sobre o que deve ser o saber legítimo nas escolas. Nos Estados Unidos, Apple (2003) destaca que este grupo tem feito pressão sobre as editoras que produzem livros didáticos para mudar conteúdos e aspectos importantes da política educacional. Outro exemplo, de pauta educacional dos populistas autoritários é a educação de seus filhos em casa (APPLE, 2013). O ensino domiciliar (*homeschooling*) é baseado, por exemplo, na premissa de que a interferência do Estado na vida da família representa um perigo e tem relação com o medo do multiculturalismo que, na perspectiva dos populistas autoritários, representa outro perigo, já que seus filhos são obrigados a conviver com o "diferente" e, muitas vezes, "imoral". Para além desse aspecto, algo que podemos observar nessas orientações é a defesa do "lugar da mulher" como sendo o da vida privada, de forma que possa educar seus filhos e filhas. Esse aspecto é visível na fala do presidente Michel Temer, quando lançou o programa Criança Feliz. Seguindo essas perspectivas, a lógica é de que a educação das famílias é uma ação imprescindível, uma vez que como afirmou Heckman, em entrevista em 2015: "Está provado que a família é o fator isolado que mais explica as desigualdades numa sociedade como a brasileira".

Em síntese, as análises indicam que, embora sendo dois movimentos distintos: os neoconservadores e os populistas autoritários possuem uma agenda de interesse comum, configurando o que Apple (2003) denominou de aliança conservadora, a qual recoloca no centro do currículo questões referentes à autoridade, moralidade, família, igreja e "decência", pois somente estes aspectos podem superar a "decadência moral" que eles veem como evidente em dias atuais. De acordo com Apple (2003, p. 61): "A liderança da 'reforma' do ensino está cada

vez mais sob o domínio dos discursos conservadores em torno de um ‘bom padrão de qualidade’, ‘excelência’, ‘avaliação’ e assim por diante”.

Neste estudo, constata-se que o Escola sem Partido apresenta muitas características e preocupações dos movimentos conservadores descritos por Apple no contexto estadunidense. Algumas pautas identificadas em relação ao Escola sem Partido são: a. preocupação com os conteúdos ensinado pelos docentes em sala de aula (o que gera um controle do trabalho docente); b. educação moral, sendo esta vinculada aos princípios religiosos; e c. não à “ideologia de gênero”. O que se pode perceber nestes itens é aquilo que Apple (2013) traz em relação ao medo que populistas autoritários têm do que é ensinado para seus filhos nas escolas, representado no perigo do Estado intervir na vida da família. Em relação ao Programa Criança Feliz, principal política do atual governo federal para infância, também encontramos elementos e concepções pautados na agenda conservadora. Desse modo, é possível perceber que o citado programa foi elaborado a partir de um padrão social de família e infância considerado adequado. Assim, ao se afirmar um determinado modelo de relação com a criança como o correto, se deslegitima outras formas de interação, ou seja, se deslegitima as competências das famílias pobres para educar seus filhos; bem como se configura numa boa estratégia de disciplinarização das famílias e a definição de um modelo único de família e do papel que a mulher deve realizar nesse processo.

CONCLUSÃO

Conclui-se que, através deste estudo, é possível vislumbrar elementos para uma melhor compreensão sobre o avanço dos movimentos conservadores e suas repercussões no cenário educacional brasileiro. Cabe destacar que tais movimentos representam alianças entre interesses econômicos neoliberais e interesses religiosos conservadores. E que no caso específico do nosso país atacam o universalismo e pluralismo garantidos constitucionalmente, ameaçando importantes conquistas e transforma o debate político em uma luta entre “cidadãos do bem” e “cidadãos ameaçadores, agitadores”. Os movimentos sociais são criminalizados e considerados inimigos da nação.

A partir dessas considerações, entende-se que o tema é de suma importância para o futuro da educação no Brasil, tendo em vista que os movimentos conservadores vêm ganhando força e notoriedade, conseguindo que muitas de suas pautas se façam vigentes em documentos legislativos e no senso comum educacional e social. Isto tem implicações para a definição do que é educação, sobre o trabalho docente e sobre o currículo.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. Fazendo o trabalho de Deus: ensino domiciliar e trabalho de gênero. In: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando. **Sociologia da educação:** análise internacional. Tradução de Cristina Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 166-176.

APPLE, Michael. **Educando à Direita:** mercados, padrões, Deus e desigualdade. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

APPLE, Michael. **Política cultural e educação.** Tradução de José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.

BARROCO, Maria Lúcia S. Barbárie e neoconservadorismo: os desafios do projeto ético-político. **Serviço Social & Sociedade,** São Paulo, n. 106, p. 205-218, abr./jun. 2011.

BARROCO, Maria Lúcia S. Não passarão! Ofensiva neoconservadora e Serviço Social. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 124, p. 623-636, out./dez. 2015.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology, **Qualitative research in Psychology,** v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

MOLL, Roberto. **Diferenças entre neoliberalismo e neoconservadorismo:** duas faces da mesma moeda? 2015. Disponível em: <http://unesp.br/semdiplomacia/opiniao/2015/43>. Acesso em: 11 maio 2016.

NOVO MAIS EDUCAÇÃO: UM ESPECTRO DE DISPUTAS POLÍTICAS

Rosa Maria Bortolotti de Camargo
rosabortolottti@gmail.com

Mônica souza Trevisan
UFSM
monicastrevisan@gmail.com

Rosane Carneiro Sarturi
UFSM
rcsarturi@gmail.com

Resumo: Nosso objetivo é relatar a rotina do Programa Novo Mais Educação, implementado no ano de 2015, em uma escola pública na cidade de Santa Maria, RS. As informações relatadas são frutos de uma revisão bibliográfica das bases legais de funcionamento do programa, de observações participantes realizadas em uma escola pública na cidade supracitada e de uma entrevista semiestruturada feita com o coordenador do programa na escola. O referencial teórico contou com o apoio de autores como Ana Cavaliere (2007) e Miguel Arroyo (2012).

Palavras-chave: Educação Integral. Novo Mais Educação. Atividades extraescolares.

INTRODUÇÃO

Esse artigo é fragmento de uma análise empírica realizada, no ano de 2017 do Programa do Governo Federal Novo Mais Educação, em uma escola pública na cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil, como parte da pesquisa de dissertação do Mestrado em Educação. O texto está organizado com uma breve metodologia, de um contraponto entre dois últimos programas nacionais de ampliação da jornada escolar: o Mais Educação e o Novo Mais Educação e após, o detalhamento do funcionamento do Programa Novo Mais Educação na escola pesquisada.

METODOLOGIA

Neste relato, trazemos os dados de observações participantes realizadas, durante 15 dias, em uma turma do Programa Novo Mais Educação de uma escola de Educação Básica, que continha uma média de 15 alunos na faixa etária de 10 a 14 anos e de uma entrevista semiestruturada feita com o coordenador programa na mesma escola. Como recurso, utilizou-se de alguns fragmentos do Diário de Bordo da investigação. O objetivo, é de poder realizar um contraponto entre o contexto observado e a legislação vigente sobre o Novo Mais Educação.

PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E O MAIS EDUCAÇÃO

Entre as propostas de Educação Integral vivenciadas no Brasil destacamos três: as Escolas Parque de Anísio Teixeira (1900-1971), que tinham a expectativa de atender a população mais pobre e propor um modelo de educação integral, não somente de ampliação de atendimento da jornada escolar. Num segundo momento, a proposta criada por Darcy Ribeiro (1922-1997) que implantou, manifestamente, no Estado do Rio de Janeiro depois no resto do país os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), (CAVALIERE, 2007) e os Centros de Atenção Integral à Criança e Adolescente (CAIC), nos anos 90. As duas últimas propostas tinham a mesma lógica de aplicabilidade: construir novas estruturas escolares organizadas para receber e atender as crianças de forma integral. No entanto, foram experiências sazonais, manifestando-se como políticas governamentais.

Em 2007 efetiva-se o Mais Educação, um projeto de caráter nacional visando ampliar e qualificar a jornada escolar sob o conceito de Educação Integral e com uma estratégia de promoção de um modelo educacional pelo qual a criança passaria mais horas na escola, o programa propôs diferentes atividades às crianças depois do tempo de aula obrigatório (turno inverso) (BRASIL, 2017a). Agrega-se que o programa não se concretizou como uma política pública, mas como uma estratégia para a implantação do tempo integral. Após sete anos de funcionamento regular do programa, com a mudança de governo em 2015, devido ao golpe presidencial, o Programa mudou de nome, passando a denominar-se: “Novo Mais Educação”.

O NOVO MAIS EDUCAÇÃO OBSERVADO NA PRÁTICA

Esta “nova” proposta tem o objetivo de “[...] melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de

crianças e adolescentes [...]" (BRASIL, 2017b). Existem duas opções de implementação, em regime de 5h ou 15h semanais. Para 5h, devem-se propor atividades de acompanhamento pedagógico, sendo uma de Língua Portuguesa e uma de Matemática, com 2h30min de duração cada. Para a opção de 15h semanais, devem-se ofertar as mesmas atividades de acompanhamento pedagógico, com duração de 4h cada uma e, também, 3h de atividades que visem temas culturais, artísticos, de meio ambiente, físico entre outras áreas do conhecimento (BRASIL, 2017c).

De acordo com o programa é o Diretor da Escola o responsável pela elaboração do plano de funcionamento e administração financeira da verba do Programa. O articulador é o Coordenador que organiza as atividades nas escolas e monitora-as, é indicado pela direção e deve ser um professor da escola com disponibilidade de 20h de trabalho. Os mediadores são os responsáveis pelas atividades de Português e Matemática e os facilitadores são os que promovem as oficinas culturais (BRASIL, 2017d).

Na escola alvo desta pesquisa o funcionamento do Programa era de 15h semanais, contava com dois mediadores e quatro monitores. Os Mediadores eram de Português (doutoranda em Tecnologia dos Alimentos) e de Matemática (graduando de Educação Física), e os facilitadores de dança (graduando de Dança), de Educação Física (graduando de Educação Física) e dois de educação ambiental (licenciandas de Geografia)[46].

A formação dos mediadores e facilitadores nos chamou a atenção. Ao perguntarmos os critérios de seleção dos monitores, o Coordenador do Programa explicou que foi preciso flexibilizar a seleção devido à pouca procura motivada pela baixa remuneração. O pagamento dos mediadores e facilitadores é feito pelo número de turmas que atuam. Nas turmas de Português e Matemática o valor recebido pelos mediadores é de R$150,00 por turma e a remuneração dos facilitadores é de R$80,00 (BRASIL, 2017c) por turma. Assim, os critérios para selecionar os candidatos foram flexibilizados, na medida em que a demanda de pessoas interessadas foi diminuindo pelo baixo valor pago e pelo fato da escola ofertar somente duas turmas diárias.

O local onde as atividades eram realizadas era um pavilhão inutilizado pela escola. As salas de aula eram no formato padrão: mesas e cadeiras enfileiradas. No hall do pavilhão haviam armários com materiais guardados, alguns jogos, computadores não utilizáveis. As atividades

[46] A formação dos mediadores e facilitadores deve ser preferencialmente de graduação e pós-graduação da área se não, professores com ensino médio na modalidade normal, estudantes de Pedagogia ou educadores populares que concluíram o ensino médio, com experiência comprovada. (BRASIL, 2017d).

ocorriam em dois turnos. No turno da manhã, para os alunos que tinham aula regular pela tarde e vice-versa. Ao total eram 200 alunos cadastrados sendo que destes, 53 participavam de forma efetiva do programa. As razões para o pouco número de participantes foram justificadas pelo Coordenador por três motivos: primeiro, a necessidade de alguns alunos, sobretudo, das séries finais em ajudar nos afazeres da casa, manifestamente, os alunos maiores eram os que menos participavam das atividades extraescolares. Segundo, era a falta do almoço e do lanche de meio turno. Em junho de 2017, quando realizamos as primeiras observações, a verba da merenda ainda não havia chegado à escola, obrigando os alunos a retornarem para casas no almoço, e assim muitos não voltavam para o turno inverso e, em terceiro, a falta de engajamento dos responsáveis em irem até a escola e completarem os trâmites de inscrição, autorizando os alunos.

Foi somente em agosto do mesmo ano que a merenda foi fornecida e, segundo relatou a Coordenação, o atraso vinha de um contratempo na liberação da verba pela Prefeitura. Ainda assim, os alunos que almoçavam eram somente os que frequentavam o Programa pelo turno da manhã e tinham aula regular de tarde, neste caso eram os alunos dos anos iniciais até o 4º ano. Em relação aos pais, o coordenador relatou que muitos se sentiam acuados, tinham vergonha ou não estabeleciam uma boa relação com a escola e, por isso, mesmo que seus filhos fossem selecionados para participarem do Programa, os responsáveis não assinavam a autorização que permitiria a participação destes alunos.

O cotidiano das atividades desenvolvidas começava com a realização dos temas, tarefas dadas pelos regentes. O tempo da aula era dividido em dois turnos sendo que havia dois mediadores por dia. Após as atividades dos temas, era apresentado um novo conteúdo baseado na lógica do reforço escolar. Alguns exemplos de conteúdos que foram observados: introdução do conceito de adjetivo, encontrar palavras no texto, noção de sílaba tônica, separação de sílabas, encontro de vogal e consoante.

No que se refere à aprendizagem, as observações revelaram que, nas aulas de reforço, os alunos que tinham certo domínio da leitura e da escrita conseguiam realizar as atividades de uma maneira mais fácil do que os alunos que não sabiam ler. Mesmo que todos os alunos frequentadores do Programa tivessem dificuldades de aprendizagem, estas dificuldades variavam e os alunos que ainda não liam tinham mais dificuldade em aproveitar aquele tempo e assimilar o conteúdo. Os monitores eram mais solicitados pelos alunos "mais escolarizados e alfabetizados" sendo que os alunos com maior dificuldade de aprendizagem, esperavam a correção dos exercícios no quadro para copiarem a resposta ou já copiavam a resposta de algum colega que estivera próximo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada alerta que houve alteração na forma de pensar e investir na jornada escolar ampliada. Transformações que ao invés de trazerem consigo indícios de um interesse político em qualificar os tempos e espaços escolares materializa um campo de disputa política. Começando pela palavra "novo", entende-se que o discurso é de que o "velho" ou "aquele" Mais Educação não existe mais. Ademais, partindo do reconhecimento de que atualmente expressões como "inovação escolar" estão cada vez mais presentes no senso-comum do discurso educacional, podemos também entender que o "novo" alude a algo revolucionário que vem sendo posto em prática.

Porém, neste caso, o novo não se caracterizou como proposta efetiva de qualificação do processo ensino-aprendizagem. Através da investigação desenvolvida, percebemos que o Programa Novo Mais Educação apresenta limites em sua aplicabilidade e está baseado na lógica do reforço escolar e do assistencialismo.

Não negamos a legitimidade dos programas de alargamento e melhoramento do tempo de escola e o compromisso que estes carregam em promover um espaço de aprendizagem, a ser articulada com outros tempos e espaços de viver para além do currículo tradicional. (ARROYO, 2012), entretanto o Novo Mais Educação não cumpriu este papel na escola observada.

Destarte, o Programa Novo Mais Educação, entendido como um espectro das disputas políticas educacionais entre governos, mostra como os interesses políticos se manifestam nas propostas de inovação escolar, nos fazendo lembrar o quanto a educação pública brasileira ainda depende dos interesses de quem está no poder. Enquanto isso, a Educação integral ainda carece de definição, de investimentos, e de propostas políticas contínuas, que superem a política governamental.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. O direito a tempos-espaços de um justo digno viver. In. MOLL, J.; MOLL. J. **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

BRASIL. **Programa Mais Educação.** Passo a Passo. Brasília, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8168-e-passo-a-passo-mais-educacao-18042011-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 29 jan. 2017ª.

BRASIL. **Novo Mais Educação.** Brasília, 2017. Disponível em: <https://novomaiseducacao.caeddigital.net/#!/home>. Acesso em: 27 set. 2017b.

BRASIL. **Caderno de orientações pedagógicas do Mais Educação.** Brasília, 2017. Disponível em: <https://novomaiseducacao.caeddigital.net/content/pdf/caderno_orientacoes_pedagogicas.pdf >. Acesso em: 27 set. 2017c.

BRASIL. **Programa novo Mais Educação/PNME**. Perguntas frequentes – execução e monitoramento. Brasília: 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=66561-perguntas-frequentes-monitoramento-maiseducacao-pdf&category_slug=junho-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 29 set. 2017d.

CAVALIERE, A.M.V. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade,** v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>. Acesso em: 28 abr. 2017.

NUCLEAÇÃO DE ESCOLAS RURAIS: REPERCUSSÕES EM COMUNIDADES DO OESTE CATARINENSE

Kátia Lucena Alves de Oliveira

Resumo: O trabalho tem por objetivo analisar as repercussões da política de nucleação de escolas das comunidades do meio rural do Oeste Catarinense, materializada por governos municipais na década de 1990, mais especificamente no tocante ao desenvolvimento sociocultural dessas comunidades, segundo seus sujeitos sociais. Revisita elementos teórico-conceituais acerca dos recursos da descentralização, municipalização e nucleação, enquanto medidas políticas. Também recorre a análises críticas sobre a configuração dada a esses recursos no domínio das políticas públicas de educação, principalmente no contexto de transformações políticas e econômicas da década de 1990, relacionando-as à política de municipalização operada pelo estado de Santa Catarina, em torno da qual foram mobilizadas, pelos governos municipais, medidas de nucleação de escolas de comunidades da área rural. Voltando as atenções sobre o fenômeno ocorrido na região Oeste Catarinense, os procedimentos metodológicos, desde uma perspectiva crítica de pesquisa em política educacional e uma abordagem qualitativa de análise, compreenderam pesquisa bibliográfica sobre a temática, exame documental relativo à política de municipalização e a medidas de nucleação no estado e entrevistas com sujeitos sociais envolvidos em experiências de nucleação de municípios da região pesquisada. Os resultados permitem evidenciar elementos constituintes da estratégia política de municipalização de escolas em Santa Catarina e sua inter-relação com a política de nucleação empreendida pela massiva maioria dos municípios do estado. Evidenciam, ainda, que a avaliação dos sujeitos sociais entrevistados quanto à organização e ao funcionamento das escolas nucleadas é preponderantemente positiva e que toma por base a realidade imediata, com maior atenção à funcionalidade das condições concretas. Também explicitam que, em termos de experiência de nucleação, o tom é igualmente positivo e muito próximo entre entrevistados, assentando-se na justificativa da melhoria das condições de aprendizagem dos estudantes. Contudo, no tocante às repercussões na comunidade, os posicionamentos são distintos, pois enquanto para os sujeitos sociais então usuários da escola pública o sentimento é de perda de referências culturais e sociais, para os demais entrevistados, envolvidos com a formulação e materialização da política de nucleação, os argumentos centram-se no valor da socialização dos estudantes. Conclui que, em termos de desenvolvimento sociocultural, as principais repercussões da política de nucleação das escolas de comunidades do meio rural, materializada por governos municipais do Oeste Catarinense, encontram-se polarizadas em função de efeitos positivos e negativos. Enquanto os positivos compreendem a melhoria das condições de aprendizagem e incrementos no aparato escolar, que teriam aberto caminho para a melhoria da qualidade da educação, os efeitos negativos remetem a uma hipertrofia social das comunidades,

expressa na crescente simplificação da vida social comunitária, e a um arrefecimento na dinâmica de construção de significados no plano comunitário.

Palavras-chave: Nucleação. Municipalização. Descentralização. Política educacional.

INTRODUÇÃO

A partir do fechamento das escolas mantidas nas comunidades da zona rural, o panorama escolar foi lentamente alterado, impulsionado pelas variantes econômicas e sociais, assim como, progressivamente, interferente nelas. Durante décadas, juntamente com as famílias, as escolas rurais constituíram-se em alicerces da educação no campo. Ensinamentos transmitidos de geração a geração nas famílias também encontravam lugar na escola, em boa medida pela em função da participação ativa do professor na vida da própria comunidade rural. Ainda que constituída por poucas pessoas, as comunidades não viviam isoladas, possuíam um *modus operandi* orientado por valores culturais tradutores de uma identidade própria das "pessoas do campo", do qual participava a escola da comunidade. No todo desse quadro, a nucleação das escolas rurais, uma via de descentralização do Estado, não raro associada à municipalização, ganha expressividade como estratégia proclamada de melhoria das condições de ensino, de melhoria da qualidade da educação escolar. No Estado de Santa Catarina, foi uma política de municipalização da Educação Pública adotada pelo governo estadual, nomeadamente no período de 1997 a 2000. No campo da prática, tratou-se da organização de estruturas escolares agrupadas em locais específicos, para onde os alunos são deslocados. Não raro esses agrupamentos ou nucleações ocorreram nas zonas urbanas dos municípios, especialmente os de menor porte populacional, como foi o caso de grande número de municípios do oeste catarinenses, na sua maioria com população menor que 10.000 habitantes. Em vista deste desafio, a presente proposta investigativa orienta-se pelos seguintes **Objetivos** Situar teórica e politicamente a proposta de nucleação de escolas rurais do oeste catarinense na década de 1990.Caracterizar os municípios da região oeste catarinense que operaram experiências a nucleação de escolas, consideradas as dimensões sociais, econômicas, políticas e culturais.; Levantar mudanças ocorridas no campo educacional e social das comunidades em decorrência da nucleação de suas escolas rurais.

METODOLOGIA

O objeto deste estudo serão as escolas rurais situadas em comunidades rurais nucleadas nos municípios que compõem a mesorregião Oeste Catarinense em sua maioria com menos de 10.000 habitantes. Vamos descrever as características dos sujeitos do campo e estabelecer sua relação com o conhecimento e alguns fenômenos que ocorrem no meio rural após o processo de nucleação. Isto ocorrerá através de uma pesquisa bibliográfica e documental, pois através da pesquisa de documentos históricos vamos verificar a questão da educação rural no estado de SC e nos municípios objetos da pesquisa. Estou me orientando no processo de pesquisa através do levantamento de dados, acerca dos dados quantitativos de relevância desta pesquisa, devido a abrangência desta instituição de todo o Oeste Catarinense. Os dados qualitativos serão coletados através de entrevistas semiestruturadas na voz dos sujeitos secretários municipais, gestoras, pais de estudantes de escola nucleada e estudante de escola nucleada de dos munícipios ilustrativos da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados preliminares nos levam a questão do grande número de escolas rurais fechadas no Oeste catarinense. Segundo dados recolhidos pelo Ministério Público de Santa Catarina (GNIGLER, 2000), somente na região oeste de Santa Catarina foram desativadas cerca de 590 escolas após a implantação do processo de nucleação. De acordo com os resultados e das reflexões apresentadas no presente estudo, entendo que, em termos de desenvolvimento sociocultural, as principais repercussões da política de nucleação de escolas de comunidades do meio rural, materializada por governos municipais do Oeste Catarinense, encontram-se polarizadas em função de efeitos positivos e de efeitos negativos.

CONCLUSÃO

Esse trabalho junto às comunidades rurais fez-me despertar para uma realidade, a das repercussões do fechamento das escolas rurais sobre as comunidades envolvidas, após a nucleação das escolas rurais. As comunidades do interior de SC, no oeste são assim chamadas, pois as famílias mais próximas se reúnem em torno da igreja que frequentam, das festas, da cultura e pelo trabalho que desenvolvem, em um município temos diversas comunidades rurais e cada uma delas com características distintas de linguagem e de trabalho. Se assim formos nos

voltar a questão da educação no campo veremos que os aspectos desta são particulares. Arroyo (2011) defende que a educação no campo está vinculada a questão dos direitos. E esta busca pelos direitos vinculada aos movimentos sociais que brotam do campo como no exemplo do MST, que vem renovando o sentido da escola rural, da educação no e do campo. São novos delineamentos da educação no campo, agora segundo o próprio Arroyo (2011, p. 72) é melhor falarmos em educação básica do campo do que em escola rural. Uma síntese reflexiva final requer, portanto, que se considere estarmos diante de um processo de nucleação de escolas que, na leitura dos envolvidos, tanto patrocinou uma melhoria na educação escolar de moradores de comunidades rurais do Oeste Catarinense quanto, em paralelo, legou às comunidades um esvaziamento sociocultural sem precedentes, haja vista o papel estratégico que as escolas locais desempenham nos processos de autonomia e de sustentabilidade dessas comunidades (VARELA, 2011). A política de nucleação das escolas não é a única saída para uma educação de qualidade, pode sim melhorar as condições de ensino aprendizagem, suprindo deficiências históricas pelo abandono da educação rural, mas não preserva a diversidade cultural do campo ao retirar os alunos deste, a educação deve ser rica em conteúdo, mas acima de tudo deve ser rica em saberes transmitidos através das gerações.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 66-86.

GNIGLER, Miguel Luís. **O processo de nucleação das escolas isoladas.** Porto Alegre: Ministério Público Estadual, 2000. Disponível em: http://www.mp.rsgov.br/infancia/doutrina/id208.htm. Acesso em: 04 ago. 2015.

VARELA, Iáscara A. **Educação do campo e secretarias municipais de educação**: caminhos e descaminhos na efetivação das políticas públicas no território da serra catarinense. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Planalto Serrano, Lages, 2011.

O CONFLITO DA UNIVERSIDADE PERANTE A NECESSIDADE DE ADEQUADO TRABALHO DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO

Renan Anderson de Oliveira

Resumo: A presente pesquisa debruça-se sobre a problemática do acesso das classes populares ao ensino superior e as implicações para manter a mesma qualidade diante dos desafios da realidade contemporânea. Hodiernamente, desafiada pelas mudanças políticas e pelas transformações da sociedade, a universidade se vê incapaz de realizar sua função plenamente: investigação, ensino e prestação de serviços. O conhecimento espalhado por inúmeros locais físicos e virtuais, a falsa democratização da universidade para as massas, a formação técnica desprovida da dimensão cultural, a crise do estado, a determinação de pesquisas pela sua rentabilidade e a desvalorização do docente e das humanidades são alguns dos desafios postos às universidades públicas.

Palavras-chave: Universidade. Crise. Conhecimento. Tecnologia. Reforma.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O acesso à universidade é um direito de todos e está previsto na constituição. Porém, a realidade é muito mais complexa. A crise do estado que vem se agravando paulatinamente a desafia a buscar parcerias privadas para manter o funcionamento do ensino, pesquisa e extensão com a mesma qualidade e intensidade.

O ideal de democratização, principal pauta das manifestações de grupos humanistas do século XIX, para que a universidade, grande produtora do alto saber, deixasse de formar somente os filhos das classes superiores e estendesse esta oportunidade aos filhos dos trabalhadores não se realizou totalmente. Em parte, vemos em alguns lugares pequenos avanços de democratização do ensino ocorrendo, mas em sua maioria os jovens não alcançam o ensino superior, o que gera uma crise de legitimidade na universidade.

Da mesma forma, a universidade vem sendo desafiada pela expansão do conhecimento, o que retira a sua exclusividade em seu domínio, levando a crise de hegemonia. A transmissão dos saberes pode ocorrer também através de outros meios, não só na universidade, o que é

possível através das grandes revoluções tecnológicas. Por outro lado, é questionada em sua forma administrativa baseada em decisões democráticas. O neoliberalismo, corrente que ganha cada vez mais espaço no cenário mundial, apresenta a administração empresarial como uma forma de alcançar eficácia e produtividade dentro da universidade.

METODOLOGIA

O presente trabalho foi construído durante a disciplina de "Estágio de Docência I" como requisito para avaliação. Utilizamos a metodologia de pesquisa bibliográfica com as obras de Boaventura de Souza Santos. Destacamos como principal objeto de investigação a obra *A universidade no século XXI* onde são abordados os principais problemas enfrentados pela universidade frente o avanço do neoliberalismo. Também investigamos outros escritos do presente autor, a saber, *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*, *A globalização e as ciências sociais* e *Um discurso sobre as ciências*. Também analisamos como forma de complementação o artigo de Marilena Chaui *A universidade pública sob nova perspectiva*. Procedemos através da leitura e interpretação hermenêutica fazendo um gotejamento com a realidade vivida na universidade.

RESSULTADOS E DISCUSSÕES

A gestão dos conflitos, segundo Boaventura de Souza Santos, encontra barreiras em alguns casos. A contradição entre a alta cultura e a formação para o trabalho; as restrições ao acesso e a necessidade de universalização do ensino superior e igualdade; e a reivindicação de autonomia e submissão aos critérios empresariais são alguns exemplos da nossa atualidade.

A gestão superficial das contradições representa o controle de uma crise em que a universidade se encontra. Segundo Boaventura, a contradição entre conhecimentos exemplares e conhecimentos funcionais representa a crise de hegemonia. "Há uma crise de hegemonia sempre que uma dada condição social deixa de ser considerada necessária, única e exclusiva" (SANTOS, 2000, p. 190). Quando isso ocorre o estado e os grupos mais atingidos são obrigados a procurar meios alternativos para suprir os déficits da universidade. A segunda contradição entre hierarquização e democratização manifesta a crise de legitimidade. "Há uma crise de legitimidade sempre que uma dada condição deixa de ser consensualmente aceite" (SANTOS, 2000, p. 190). A terceira contradição entre autonomia institucional e produtividade social desemboca na crise institucional. "A universidade sofre uma crise institucional na medida em

que a sua especificidade organizativa é posta em causa e se lhe pretende impor modelos organizativos vigentes noutras instituições tidas por mais eficientes (SANTOS, 2000, p.190). Evidentemente, estamos falando do modelo empresarial adotado em muitas instituições de ensino com o objetivo de torná-la unicamente mais produtiva, sem levar em conta outros aspectos relevantes de qualidade e democratização.

Segundo Boaventura a crise de hegemonia é a mais ampla porque nela está em causa a exclusividade dos conhecimentos produzidos e transmitidos na universidade. Ela possui uma raiz histórica. Pois a proclamada ideia de universidade é em certo sentido uma resposta as demandas do capitalismo neoliberal, ou seja, uma resposta às necessidades de conhecimentos técnicos que a universidade tem dificuldade em produzir. Na crise de legitimidade presenciamos uma luta pela democratização da universidade, uma vez que os conhecimentos produzidos por esta devem ser transmitidos a todos os jovens. E por fim, na crise institucional está em causa a especificidade organizacional da instituição universitária.

A crise de legitimidade começa a aparecer quando as lutas sociais pelos direitos, direito à educação, ganham força e conquistam espaço na sociedade no final do século XIX. Torna-se socialmente visível que a educação superior e a alta cultura são prerrogativas das classes superiores, altas. Mesmo aumentando significativamente o acesso à educação superior a posição das classes menos favorecidas não sofreu alterações significativas.

A terceira crise que a universidade enfrenta é a crise institucional. O que está em causa é a autonomia da universidade. Esta é agravada por dois fatores principais: a crise do estado e a desaceleração nos países centrais. A crise do estado se manifesta na deterioração progressiva das políticas sociais, da política de habitação à política da educação. Muitas vezes justificada pela crise financeira, nem sempre comprovada, o estado reestrutura profundamente o seu orçamento deixando de lado as políticas sociais. Os cortes de orçamento provocam alguns efeitos na vida institucional da universidade. Uma vez que são seletivos, eles alteram as posições das áreas dos saberes dentro da universidade. Como são acompanhados do discurso da produtividade obrigam a universidade a mudar a sua forma de questionamento e a submeter-se a outros critérios de avaliação. Além disso, a universidade é induzida a procurar meios alternativos de financiamento.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa nos permite observar a desvalorização da universidade diante da colocação da educação como prioridade secundária no Brasil, o que determinou o corte de

financiamento e a entrada de empresas unicamente interessadas no lucro oferecendo cursos superiores. Com menor qualidade estas empresas ganham espaço através de verbas públicas anteriormente destinadas às universidades públicas.

Um grande entrave encontrado pela universidade em busca da construção de cidadãos conscientes da história e da cultura humana são as demandas do mercado de trabalho que exige apenas saberes técnicos para a operação de máquinas e instrumentos no trabalho. Como consequência, a sociedade passa a ser formada por pessoas que possuem um alto conhecimento prático, mas não possui na mesma quantidade o saber cultural. Não queremos aqui defender a exclusão da formação técnica, porém, acreditamos que esta deve estar permeada por disciplinas que abordem saberes necessários para a vida e a construção de cidadania naquele que opta por esta formação. A desvalorização de algumas profissões possui um impacto direto na universidade. A primeira consequência é a existência de cursos com baixa procura, mas com alta relevância social e política como é o caso da filosofia. Por outro lado, as ciências exatas nadam entre postulantes de seus cursos. Cabe ressaltar, que em muitos casos há o excesso de mão de obra em determinada área o que faz com que o estudante tenha que voltar à universidade para conseguir uma colocação no mercado de trabalho.

O acesso universal não é alcançado com as poucas reformas e abertura ao setor privado que presenciamos nos últimos tempos. Em alguns casos temos pequenos avanços, mas em sua maioria os filhos das classes trabalhadoras não possuem acesso à formação superior. A sociedade aceita e legitima os mecanismos de seleção por vezes excludentes em sua própria constituição, revelando na prática competições em níveis de desigualdade. Podemos afirmar que ocorre hodiernamente o mesmo que ocorria no passado, onde somente os filhos das elites tinham acesso ao saber teórico, enquanto que as classes trabalhadoras somente com muito esforço alcançavam o sonho do diploma universitário.

Conflitos semelhantes ocorrem na pesquisa. Os processos de investigação que permeiam a universidade e dão sentido a sua existência são ameaçados pela disputa com outros centros de investigação, em alguns casos mais equipados, porém com exigências de resultados rápidos, além da substituição dos interesses do pesquisador pelos interesses das grandes corporações. A universidade é forçada a deixar o seu isolamento para competir e produzir resultados para os problemas sociais sem deixar de lado a qualidade.

A reforma da universidade passa pela resolução da crise do pensamento moderno. A resolução de alguns conflitos passa pelo fomento de uma ciência pós-moderna, que valorize o conhecimento produzido fora da universidade. A ciência deve também retornar ao social, transformando-se em senso comum, ou seja, um saber que oriente sabiamente a vida das

pessoas. A comunidade acadêmica ao produzir o saber reflete sobre a sua aplicação prática. Em suma, a reforma colocaria fim à exclusão das classes menos favorecidas estabelecendo a educação como um direito de todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. In: **Revista Brasileira de Educação**, set./out./nov./dez. 2003, n. 24, p. 5-15. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2016.

PUCCI, Bruno; ALMEIDA, Jorge de; LASTÓRIA, L. A. Calmon Nabuco. (Orgs.). **Experiência formativa e emancipação.** São Paulo: Nankin, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **A globalização e as ciências sociais.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Um discurso sobre as ciências. 15. ed. Porto: Afrontamento, 2007.

O CONSELHO ESTADUAL DE SANTA CATARINA E AS RECOMENDAÇÕES DA OCDE

Fernanda Denise Siems
Universidade Federal de Santa Catarina- UF
S fernandads@sed.sc.gov.br

Resumo: Esse estudo tem por objetivo compreender o contexto de influências que produziu as reformas educacionais ocorridas em Santa Catarina de 2010 a 2017, sob uma concepção "Gerencialista", alinhadas com as orientações expressas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) legitimadas pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC). Sob a Abordagem do Ciclo de Políticas, as reflexões aqui apresentadas apoiam-se em revisão da literatura e em análise documental. Constatou-se que tais reformas ocasionaram modificações na estrutura organizacional da Educação pública de Santa Catarina, no Estatuto do Magistério, na carreira docente e na formação dos professores.

Palavras-chave: OCDE. Gerencialismo. Valorização docente. Conselhos Estaduais.

INTRODUÇÃO

As reformas educacionais implementadas na Rede Pública Estadual de Santa Catarina têm sido justificadas pelos diagnósticos das avaliações em larga escala e permitiram a percepção de uma política pública alinhada às recomendações da Organização para o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Tais reformas contaram com o apoio do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC) que serviu de "interlocutor" à OCDE legitimando propostas que não correspondiam a real situação da educação pública naquele momento e ainda norteiam as decisões das políticas educacionais até hoje. As reflexões ora apresentadas apoiam-se na análise documental, a fim de compreender os discursos políticos contidos nos textos, na perspectiva de suas relações com a sociedade e buscando entender as concepções que os sustentam. Ao empreender esta análise, compreendemos que a geração e implementação da política, como afirma Ball, são momentos distintos, sendo uma esfera de

disputas e contradições onde devemos considerar a enorme teia conceitual que acompanha a linguagem das reformas, (Shiroma, Campos e Garcia ,2005, p.15)

A principal fonte documental aqui analisada é uma publicação do Conselho Estadual de Educação intitulada **"Proposição de novos rumos para a qualidade da Educação de Santa Catarina: Visão do CEE sobre a avaliação da OCDE"**, publicado em 2012, que tomou como base um relatório da OCDE, encomendado pelo Governo do Estado de Santa Catarina entre 2008 e 2010.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na análise dos documentos encontramos uma concepção abrangente de gerencialismo sob uma nova visão dita "democrática", que sugere uma amplitude do controle do Estado sobre os processos de gestão para a produção de resultados nas avaliações externas, com ênfase na figura do Diretor da escola. Esse modo de gestão sob a lógica empresarial, visa atender maior demanda social com menos gastos, excelência dos serviços oferecidos, produtividade, qualidade total e "criar uma cultura empresarial competitiva" (BALL, 2005, p. 544) organizando a Educação de forma quantitativa e mensurada.

Não se trata de um documento característico e de competência do Conselho Estadual, como os pareceres e resoluções. Trata-se de um documento que deixa uma lacuna: qual o papel assumido pelo Conselho nesse processo que resultou em uma série de reformas educacionais, notadamente em áreas que não são de sua atuação ou responsabilidade direta como a definição de Estatuto dos servidores, forma de contratação de pessoal e mudanças na carreira do professor?

A pesquisa "Abordagem do ciclo de políticas públicas" desenvolvida pelo pesquisador Stephen Ball nos permite responder em parte esta pergunta. Segundo o autor o processo político é influenciado por uma variedade de intenções e disputas, que atuam em três contextos: contexto de influências, contexto de produção e contexto da prática. Os organismos multilaterais como a OCDE, exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais, mas necessitam serem descontextualizadas, e reinterpretadas pelos Estados-Nação. Segundo o autor, somente algumas dessas influências são consideradas legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas como legítimas e investidas de autoridade. (BALL apud MAINARDES, 2006, p. 53). Nessa perspectiva, a voz do Conselho Estadual emerge revestida de autoridade e formalidade, e dá concretude ao documento da OCDE, legitimando suas intenções para que se materializem em políticas públicas.

O CEE justifica essa análise: “por considerar a urgência de promover mudanças” (CEE, 2012, p. 45), e pondera que se deve considerar “a complexidade e a demanda de tempo necessárias à implementação de algumas propostas” (CEE, 2012, p. 12). De fato, a política não é feita e finalizada num mesmo momento legislativo e necessitam serem lidas e entendidas como intervenções textuais, também repletas de limitações materiais e possibilidades. Shiroma, Campos e Garcia (2005), concordam que “as recomendações presentes nos documentos de política educacional não são prontamente assimiláveis ou aplicáveis. Sua implementação exige que sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade”.

Contraditoriamente à alegação de que a “educação é uma questão de Estado” (CEE, p. 11, 2012), o documento foi produzido por intelectuais do setor privado, que ocupavam também cargos de confiança na esfera pública. De acordo com Valle (1991, p. 278), a legitimidade do Conselho Estadual de Educação “possibilita a consolidação de grupos fragmentários ou de interesses”, pela nomeação de pessoas de “notório saber” indicados pelo Governador do Estado, e abrangem figuras com significativas ligações institucionais, vinculadas a instituições públicas, privadas e de ensino superior. Esta sistemática é entendida por Valle (1991, p. 279) como grupos que formam complexos “anéis burocráticos que visam legitimar seus próprios interesses”.

O pilar da implantação da lógica empresarial nos processos de gestão é o diretor de escola, pautado no fato da escola ter se tornado “refém de interesses corporativos diversos que dificultam o exercício de competência e cidadania”, e aponta que a atual forma de provimento dos diretores não favorece a autonomia da escola sugerindo maior autonomia financeira e “gestão centrada no mérito e na competência”. (CEE, 2012, p. 34). A alteração na forma de provimento dos cargos de Diretor de escola toma fôlego na crítica que a própria OCDE explicita em sua avaliação, defendendo que a escolha de diretores por apadrinhamento político, encontra-se “sujeita às inconstâncias que caracterizam a política partidária”, embora considere também as dificuldades inerentes às “inconstâncias da preferência popular”. Torna-se fulcral para o Estado, a definição de um novo perfil de professor, mais adequado à implementação dos processos de gestão com foco no alcance de metas de avaliação e desempenho adequado à sociedade do conhecimento do Século XX.

Se a OCDE se refere à profissão docente como uma carreira “pobre e em declínio”, desvalorizada pela sociedade, “onde os próprios professores contribuem para alimentar sua imagem negativa”, o CEE/SC direciona seu ataque aos cursos de licenciatura, através de um discurso de desqualificação dos cursos de formação. Nesse sentido defende um currículo

coerente com a prática, propondo um programa de Residência pedagógica, para estudantes das licenciaturas, de modo que, em turno alternativo aos estudos acadêmicos, seja destinado um turno para interação dos formandos ao ambiente escolar. Emerge, nesse contexto, a definição de "Professor aprendiz" (SIROMA, MICHELS, EVANGELISTA, GARCIA, 2017) sempre inacabado, em eterna formação, cuja atuação se torna utilitarista, esvaziada do campo teórico.

As lutas dos professores por melhores condições de trabalho e plano de carreira com remuneração digna tem um longo histórico de disputas no magistério estadual de Santa Catarina. Os direitos historicamente conquistados pela classe, no documento em tela, adquire novo sentido na linguagem da classe dominante: "*Preso a mecanismos que não promovem o profissional e a carreira, e refém de conquistas trabalhistas* [...], *que se tornaram um aglomerado de direitos e amarras sem apelo, comparabilidade e valorização profissional.*"; ao que o CEE arremata: "*a estrutura do Estado está a serviço dos servidores, na condição de seu empregador, deixando de ser visto como o espaço público assumido por carreira centrada na competência técnica,"* (CEE, 2012, p. 20), restando clara a intenção para o ajuste de políticas educacionais lastreadas por uma concepção de mundo aliada às pressões econômicas das agências internacionais. O CEE sugere a "implantação de novo Estatuto do Magistério e Plano de Carreira e Cargos e Salários com critérios de acesso e valores salariais competitivos" (CEE, 2012, p. 46). Os novos Planos de Cargos e salários foram aprovados no final de 2015, após um longo período de greves e manifestações, dividindo a classe definitivamente entre efetivos e temporários e, de forma perversa, resultou na retirada de direitos conquistados desde 1992. Nessa perspectiva podemos aventar a hipótese de que o professor pretendido, no novo perfil de professor adequado às demandas do século XXI, possua uma relação contratual mais fragilizada, sujeita a certa instabilidade, um professor admitido em caráter temporário, que não transforme o Estado em "refém" de direitos e que esteja a serviço deste e não o contrário, organizados sob os moldes da iniciativa privada, regulado por parâmetros de eficiência, e que possa ser controlado pelo gestor: o professor temporário.

CONCLUSÃO

A ausência de representação do setor público nesta comissão avaliadora do CEE denota a preocupação com a manutenção e reprodução dos interesses do setor privado, e desconsidera as vozes das instituições que se tornam objeto das referidas reformas. Nessa perspectiva, o CEE teve papel ativo para validação da hegemonia discursiva da OCDE, com o propósito de

institucionalizar e levar a cabo as reformas educacionais propostas através de uma interpretação dialética entre a política global e a local.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

EVANGELISTA, Olinda: **O que revelam os slogans na política educacional.** 1. ed. Araraquara - SP. Junqueira & Marin, 2014.

OCDE: **Avaliações de Políticas Nacionais de Educação:** Estado de Santa Catarina. 2010. Disponível em: http://www.oecd.org/education/school/avaliaoesdepoliticas nacionaisdeeducaaoestadodesantacatarinabrasil.htm. Acesso em: 12 set. 2017.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Proposição de novos rumos para a qualidade da educação em Santa Catarina:** visão do CEE sobre a avaliação da OCDE. DIOESC: Florianópolis,2012.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política:** subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 02, dez. 2005. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/9769/8999

VALLE, I. R. **Burocratização da educação:** um estudo sobre Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, Ed. da UFSC, 1996.

O DIÁLOGO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Eliara Zavieruka Levinski
Universidade de Passo Fundo
eliara@upf.br

Ana Carolina Cabral Leite
Universidade de Passo Fundo
97203@upf.br

Caroline Simon
Universidade de Passo Fundo
129812@upf.br

Resumo: O presente estudo derivou das discussões realizadas no curso de Pós-graduação - Especialização em Supervisão Educacional da Universidade de Passo Fundo e tem por objetivo refletir sobre o diálogo como recurso pedagógico no processo de formação continuada de professores, tendo o coordenador pedagógico como mobilizador do trabalho. No cotidiano das escolas de educação básica, é possível perceber a dificuldade na organização de momentos de formação continuada com o caráter processual, participativo e reflexivo. O diálogo para tal processo é percebido como um recurso pedagógico capaz de provocar reflexões sobre o que se pensa, o que se fala e o que se faz. Autores como Freire (1981/2011), Benincá (2010), Nóvoa (1997) e Levinski (2013), nos auxiliam na explicitação da discussão.

Palavras-chave: Formação Continuada. Professores. Processo. Diálogo.

INTRODUÇÃO

O cotidiano das escolas de educação básica, em especial, nesse momento de tensionamentos sociais, econômicos e políticos, tem sido sobrecarregado de múltiplas situações que, de certo modo, fragilizam a função social da instituição e o ofício do professor.

A situação dos professores nas escolas está cada dia mais delicada. Existem fatores que estão desapontando a classe, como a pouca estrutura de trabalho, a falta de valorização, o desamparo da instituição mantenedora frente as dificuldades cotidianas, a ausência ou frágil acompanhamento do grupo gestor da escola, o desgaste físico e emocional, entre outros.

Nesse cenário, a formação continuada orientada pelo diálogo se faz indispensável para sustentação e abastecimento das práticas pedagógicas, diminui o sentimento de isolamento e responsabilidade individualizada e possibilita aos professores perceberem-se como sujeitos e não meros expectadores do processo escolar.

METODOLOGIA

As inquietações efervesceram das experiências vivenciadas na educação básica como professoras e coordenadoras pedagógicas e foram intensificadas no encontro com os fundamentos teóricos nas disciplinas do curso de Supervisão Educacional. Construímos uma rede de conceitos, a partir do núcleo fundante formação continuada de professores, em uma perspectiva emancipatória. Na rede, o diálogo surgiu como indicador recorrente em um processo de formação continuada de natureza democrática. Várias perguntas foram levantadas acerca da formação continuada e do diálogo. Entre elas: Na formação continuada não há diálogo? Que sentido tem o diálogo no processo de formação continuada? Qual formação continuada está presente nas escolas?

Na sequência dessas etapas recorremos à pesquisa bibliográfica para explicitar a formação continuada ancorada no diálogo, em meio aos tensionamentos existentes no cotidiano das escolas, tendo como referência autores como Freire (1981/2011), Benincá (2010), Nóvoa (1997) e Levinski (2013).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A importância da formação continuada é inegável no sinuoso cotidiano da escola e no ofício dos docentes. No entanto, nem sempre tal relevância, é assumida comprometidamente pelos professores e gestores das escolas e da educação, mesmo referida por decisões coletivas e pautadas em documentos orientativos. Para alguns, acaba sendo uma obrigação, um “tempo perdido”, “mais trabalho”, “atividade para os outros”. Nesse mesmo cenário, constata-se coordenadores pedagógicos não adeptos a práticas de formação, com reduzida compreensão sobre o valor pedagógico para os processos de ensinar e de aprender.

Diante de tal realidade, encontramos na formação continuada, enquanto processo ancorado no diálogo, perspectivas que colaboram para a superação de entraves e explicitação de situações que estão minimizando as relações entre os pares e o processo de ensinar e de aprender.

Para tal ação pedagógica, aponta-se a necessidade do trabalho coletivo, a dedicação e o compromisso do grupo gestor. Nessa perspectiva, a formação se faz indispensável e ocupa lugar no conjunto dos trabalhos da escola, pois o fazer pedagógico do professor, necessita de constante aprimoramento, reflexão e recriação.

Diante de tais situações, encontramos o diálogo como um recurso pedagógico para a significação e ressignificação da formação continuada dos professores. Nesse processo, o diálogo como recurso pedagógico, contribui para os sujeitos estabelecerem vínculos e tornarem as relações mais humanizadas. Para compreender o diálogo, Paulo Freire (1981) auxilia com a seguinte reflexão:

> E que é o diálogo? È uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só com o diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. "O diálogo é, portanto, o indispensável caminho (Jaspers), não somente nas questões vitais para a nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser." (FREIRE, 1981, p. 107-108).

Freire evidencia aspectos relevantes acerca do diálogo e suas contribuições para a formação do ser, destacando a relação horizontal, o respeito, o silêncio, a humildade e esperança. Nessa perspectiva, o diálogo no processo de formação continuada de professores carrega o sentido de transformação, de escuta, de reflexão e de anúncio da palavra. Os sujeitos ao dialogarem se formam e se transformam.

Nessa linha de reflexão Benincá (2010) posiciona-se sobre o conceito de diálogo, reiterando a importância e destacando o sentido da palavra.

> Diálogo, significa a manifestação recíproca das pessoas por meio da palavra. Quem pronuncia a palavra pronuncia-se a si mesmo; mostra sua intimidade; revela o seu interior, isto é, revela o que foi gerado e o que cresce dentro de si. Pronunciar a palavra significa, portanto, tornar visível o invisível, revelar o oculto, ou seja, anunciar o mistério. No diálogo, as pessoas se anunciam e se revelam, o qual acontece quando as consciências das pessoas se põem em confronto. (BENINCÁ, 2010, p. 110)

Seguindo tal concepção, o coordenador pedagógico como mobilizador da formação continuada, no cotidiano da escola, necessita de acordo com o projeto político-pedagógico promover momentos de falas e escutas para partilha e socialização das preocupações, potencialidades e experiências que fazem parte dos processos de ensinar e de aprender. Segundo Nóvoa (1997), o conhecimento construído, a troca de experiências e a partilha de saberes

consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

Na medida em que esse processo se efetiva, ele próprio constituí e forma, ampliando para a corresponsabilidade e enfrentamento das situações cotidianas da profissão. Observa-se que tais momentos aproximam e entrelaçam os sujeitos, promovem reflexões acerca das práticas em ação, ensinam a lidar com as diferenças e orientam a proposta de formação continuada.

De acordo com Levinski (2013), a formação continuada de professores supõe a necessidade de fortalecer internamente a escola, recuperando a dignidade do saber profissional dos professores, que estão em sala de aula, ao oferecer condições e espaços para a reflexão coletiva e aperfeiçoamento das práticas educativas.

Conforme esse processo de formação, articulado pelo diálogo, se desenvolve, o professor se sentirá e realmente estará mais preparado para as diversas questões pertinentes a sua prática. Desse modo, a formação continuada necessita ocorrer baseada em conteúdos, objetivos e planejamentos claros, também não pode acontecer desconsiderando o contexto escolar e os sujeitos que participam dela. Com as palavras de Freire (2011) ampliamos a reflexão:

> Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. (FREIRE, 2011, p. 63)

A coordenação pedagógica deve manter uma relação dialógica com seus professores. Existem muitas adversidades no âmbito escolar, porém há uma certeza, o diálogo pode ser o ponto de partida para encontrar soluções cabíveis. Muitos fatores fazem os professores não estarem bem com seu trabalho, entretanto um dos principais é a falta de respaldo e apoio da equipe. Nessa perspectiva, o diálogo e a formação continuada são essenciais para resolver esses conflitos, buscando sempre o melhor a equipe e também ao ensino e aprendizagem de qualidade.

CONCLUSÃO

A formação continuada é suporte para o enfrentamento e qualificação do processo educativo escolar. É necessário reconhecer que as ações da formação formam e transformam e, nesse ato, exigem reinvenção para continuar o processo com significação**.**

Observa-se que o diálogo, a escuta e a fala são fatores determinantes para os sujeitos estabelecerem interlocução, sentirem-se parte e cúmplices do processo escolar e que a vontade e o trabalho do coordenador pedagógico são indispensáveis para a formação continuada.

A formação continuada dos professores no cotidiano da escola ancorada no diálogo e mobilizada pelo coordenador pedagógico reafirma a perspectiva democrática, a concepção que o território de atuação docente é formativo e que o aperfeiçoamento profissional é inconcluso.

REFERÊNCIAS

BENINCÁ, Elli. Educação. **Práxis e ressignificação pedagógica**. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LEVINSKI, Eliara Z. Programa de Formação Continuada no Colégio Tiradentes: decisão, concepção e práticas. In: EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2013, CURITIBA. ANAIS DO XI EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CURITIBA: PUCPR, XI, 2013. v. 1

NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.

O LUGAR DA EQUIDADE E DA DESIGUALDADE EDUCACIONAL NOS DOCUMENTOS DO IDEB

Janaíne Souza Gazzola
sgjanaine@hotmail.com

Edite Maria Sudbrack
URI
sudbrack@fw.uri.br

Resumo: Este trabalho, recorte de nossa Dissertação de Mestrado, pretende analisar a Nota Técnica 1 do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb (a qual trata da concepção do indicador) e a Nota Técnica 2 (metodologia utilizada para o estabelecimento das metas intermediárias para a trajetória do Ideb no Brasil, Estados, Municípios e Escolas), por meio da metodologia de análise de conteúdo, considerando duas categorias principais: equidade e desigualdade educacional, no intuito de discutir as vozes explícitas e as implícitas nos documentos que regem o Ideb. A análise possibilitou compreender como tais conceitos são entendidos no processo legal de formulação de propostas para a consecução de políticas educacionais, como é o caso dos documentos que pensaram o Ideb.

Palavras-chave: Ideb. Equidade. Desigualdade Educacional.

INTRODUÇÃO

O discurso da equidade faz parte do cenário brasileiro, especialmente introduzido pelas influências dos organismos internacionais nas decisões econômicas dos países periféricos. Desta forma, prega-se a redução da desigualdade social nos diferentes níveis da sociedade. O conceito de equidade nesta pesquisa está ligado ao de justiça social, baseado em estudiosos da área, especialmente em Rawls (1997, 2003), e remete ao pensamento de "tratar de forma desigual os desiguais", no sentido de corrigir a lei quando esta não atende a todos, além de ser um caminho para a superação das injustiças e para a redução das desigualdades educacionais.

Neste sentido, decorridos cerca de 10 anos de adesão ao Ideb, vislumbramos o momento atual auspicioso à pesquisa, análise (e por que não dizer avaliação) deste indicador, no sentido de unir algumas considerações às discussões já presentes na área da educação, pensando nas

suas influências à formulação de políticas públicas educacionais para o Ensino Fundamental e como seus documentos tratam o conceito de equidade e de desigualdade educacional enquanto justiça social.

METODOLOGIA

O método de análise de conteúdo, proposto por Bardin (1977) e eleito para esta pesquisa, valeu-se de etapas que facilitaram a codificação, classificação e categorização das informações encontradas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, com inferência e interpretação.

Utilizando a análise de conteúdo, podemos nos munir de premissas que auxiliaram na compreensão e apreciação de informações contidas, e também daquelas que estiveram ausentes, nas leituras dos documentos eleitos para a pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Nota Técnica 1 do Ideb prevê a redução do abandono e da reprovação nas escolas, além de primar pelo acesso à escola e pela aprendizagem de todos os alunos. Neste sentido, ao aferir tais aspectos está referindo-se, mesmo que de forma implícita, à construção da equidade e à redução das desigualdades educacionais, no que concerne à desigualdade de acesso, de tratamento e de conhecimento.

Ainda de acordo com a Nota Técnica 1, o acesso à escola não parece mais ser um problema, já que quase a totalidade das crianças ingressa no sistema educacional. Entretanto, há ainda muito abandono e reprovação, aspectos que declaram as desigualdades educacionais, inclusive desigualdade de tratamento. Além disso, o documento menciona a baixa proficiência obtida pelos alunos nos resultados dos testes padronizados como um aspecto preocupante e propõe, para amenizar tal questão, uma tarefa para as autoridades educacionais: a de financiar programas para promover o desenvolvimento educacional das redes de ensino que apresentem baixo desempenho.

Ao destacar tais aspectos, os quais se referem à busca pela equidade, é possível visualizar a controvertida escola pública, a qual abarca, de forma confusa e complexa, diferentes demandas sociais em favor da educação dos menos favorecidos econômica e socialmente, alinhadas aos interesses econômicos defendidos pelo Banco Mundial, o que abre espaço para

as políticas destinadas a melhorar a equidade – as políticas compensatórias. (PRESTES; FARIAS, 2014). Para Barbacovi, Calderano e Pereira (2013, p. 15), o Ideb

> [...] é indicador que precisa ser aperfeiçoado para que de fato possa revelar a complexidade presente na escola, sobretudo as contradições, pois a partir delas é que se pode buscar sua superação. [...]. Parece-nos que o Ideb não consegue, ou não se interessa por pinçar as singularidades das escolas.

Neste sentido, compreendemos que vivemos em um paradoxo, pois, se por um lado os resultados das avaliações nacionais (e internacionais) indicam que são as escolas públicas as que alimentam "o mapa dos indicadores" negativos da "qualidade educacional", em contrapartida a esses baixos índices, por outro, é esta mesma escola pública que luta em favor da inclusão e da equidade, a que ajuda a reduzir o número de analfabetos e a que torna possível aumentar o número de crianças e jovens de 6 a 17 anos para serem escolarizados no Ensino Fundamental.

Consoante a isso, a Nota Técnica 2 do Ideb, segundo documento analisado, realça em seu conteúdo que as trajetórias do indicador devem contribuir para a redução das desigualdades em termos de qualidade educacional. Para que isso ocorra, o documento prevê que o esforço empregado por cada rede de ensino será capaz de alcançar as metas intermediárias de curto prazo e alcançar a convergência dos Idebs no médio ou longo prazo. Diante disso, o documento menciona, embora nas entrelinhas, a questão da equidade educacional quando antevê o esforço – por cada rede de ensino – em estipularem-se metas individuais diferenciadas. Isso significa que as escolas e redes de ensino são responsáveis por despenderem todo o esforço necessário para melhorar o desempenho nos exames padronizados?

A equidade, conforme salienta Fonseca (2013), apresenta-se como uma lógica emergida, sobretudo, na década de 1990, mediante ações de regulação, fiscalização e avaliação dos serviços oferecidos para a promoção da eficácia e da eficiência dos serviços públicos. Além disso, a autora argumenta a ideia de que para a concretização de ações como estas,

> [...] o governo federal utiliza-se de sistemas de avaliação em larga escala, como forma de melhor conhecer o desempenho escolar dos estudantes; situação socioeconômica, cultural e escolar dos estudantes; o perfil e a prática de gestão dos diretores; o perfil e práticas pedagógicas dos professores e infraestrutura das escolas. (FONSECA, 2013, p. 10).

Dado o exposto, a intenção das políticas educacionais em criar o Ideb foi a de encontrar um instrumento que pudesse diagnosticar a situação nacional e regional da educação no país, de maneira periódica e, com isso, referenciar a proposição de políticas públicas educacionais

capazes de atender às diversidades de contextos frente às possíveis deficiências diagnosticadas. No entanto, apesar do interesse em atender aos diferentes contextos, fica de fora uma série de situações contextuais que só aparecem quando se olha mais de perto, de forma mais detida, para as escolas. Nesta linha de pensamento, Barbacovi, Calderano e Pereira (2013, p. 28) esclarecem:

> As informações obtidas com o Ideb são um retrato do desempenho e não da realidade vivenciada pela escola, que acarreta o fracasso nas avaliações. Ter um parâmetro para diagnosticar escolas com deficiências no processo de ensino-aprendizagem é louvável, desde que qualificado de modo a captar suas peculiaridades e as condições e fatores que geram esses resultados. Além disso, defende-se que o uso dessas informações seja revertido em intervenções direcionadas às necessidades diagnosticadas.

O documento enfatiza que o Ideb tem metas a cumprir, as quais deverão atender às médias de países desenvolvidos. O alcance das médias do indicador é projetado levando-se em conta a realização de um cálculo, o qual equaciona o tempo percorrido e o esforço necessário de determinada rede ou escola. Considerando que o esforço das redes de ensino mantenha-se constante, o documento revela em quantos anos o Ideb do Brasil se aproximaria de um valor de convergência definido como 9,9, valor estipulado próximo ao máximo, já que o Ideb é concebido numa escala de zero a dez, na qual $0 \leq IDEB \leq 10$ (Ideb maior ou igual a zero e Ideb menor ou igual a dez): a meta de 6,0 sendo atingida em 2021, a meta de 9,9 será alcançada em 2096.

Sobre o alcance das metas, há que refletir o que, de fato, está sendo considerado para que as escolas e redes mantenham um esforço constante; o que está sendo entendido por "esforço"? Será possível o alcance por todas as escolas das metas estabelecidas no tempo almejado? Vale a reflexão de Barbacovi, Calderano e Pereira (2013, p. 16) quando, ao reconhecerem a importância do indicador enquanto instrumento que avalia, levantam uma série de questionamentos:

> Não negamos a importância de um instrumento que busque, externamente, avaliar a qualidade da escola. A questão é: sob que parâmetros? Com quais objetivos? Quem define os itens? Por que não há maior participação de professores da escola básica no processo de construção desse instrumento? Onde ficam as peculiaridades de cada região e a valorização da cultura local como partes integrantes do processo de estímulo e reconhecimento da aprendizagem? Além disso: o que se faz com os resultados? A que fim se destinam? Onde estão os diagnósticos e os programas de incentivo àquelas escolas que, supostamente, encontram-se abaixo do nível esperado? Quais as condições de trabalho docente? Quais as condições e recursos de ensino e aprendizagem disponibilizados pela escola? Que recursos materiais e subjetivos são oferecidos à escola para superar o patamar em que se encontra?

A superação de metas não acaba constituindo-se num meio estratégico utilizado pelo governo federal para que se inicie uma corrida competitiva entre os estabelecimentos de ensino? A Nota Técnica 2 ainda define que deve estar implícito na trajetória de cada rede o objetivo de reduzir a zero a desigualdade observada no Ideb, o que não acontecerá quando o Brasil atingir sua meta para 2021, mas quando o resultado geral do país chegar a um valor próximo do máximo. Isso significa que teremos de conviver com desigualdades por mais cerca de 79 anos? Que tipo de desigualdade vai desaparecer? A desigualdade entre os resultados? Este objetivo de redução da desigualdade a zero desconsidera que a desigualdade em educação está atrelada às desigualdades da sociedade em geral.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, os dados do Ideb não podem servir para aumentar as desigualdades, para que as escolas estabeleçam comparativos entre si, pois cada uma possui sua realidade. O que cabe a cada escola fazer, enquanto não dispormos de outro instrumento de avaliação em larga escala, é valer-se deste instrumento como aliado, refletir sobre seus resultados, estabelecendo comparativo entre um ano e outro, verificando se o índice aumentou ou diminuiu, se está dentro da meta estabelecida pelo governo, (re)planejando sua proposta pedagógica e seus objetivos. E dentro desse olhar, retomar as ações que foram realizadas com os alunos, o que deu certo, o que é preciso mudar.

É igualmente importante que cada escola analise as escalas de proficiência da Prova Brasil, verificando quais conhecimentos os estudantes já atingiram, quais estão em processo de construção e quais ainda precisam construir, de acordo com o seu nível de ensino. As escolas não podem centrar sua atenção nos resultados do Ideb, uma vez que esse indicador é apenas uma combinação do fluxo escolar e do desempenho dos estudantes na Prova Brasil. O que se torna urgente e realmente importante é a discussão e análise em torno da escala de proficiência da Prova Brasil; é através desta escala que se tem a visão de quais habilidades e competências os alunos já conseguiram atingir.

REFERÊNCIAS

BARBACOVI, Lecir Jacinto; CALDERANO, Maria da Assunção; PEREIRA, Margareth Conceição. O que o Ideb não conta? – Considerações iniciais. In: CALDERANO, Maria da Assunção; BARBACOVI, Lecir Jacinto; PEREIRA, Margareth Conceição. **O que o Ideb não conta?** – Processos e resultados alcançados pela escola básica. Juiz de Fora: UFJF, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

FONSECA, A. S. A. da. **Programa de Alfabetização na Idade Certa** – PAIC:reflexos no planejamento e na prática escolar. 2013. 148f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2013.

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

RAWLS, John. **Justiça como equidade**: uma reformulação. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ORDENAMENTO JURÍDICO DO TERCEIRO SETOR NO BRASIL: IMPASSES PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Daniela de Oliveira Pires
UFRGS
danielaopires77@gmail.com

Resumo: O estudo analisa os limites e possibilidades para a democratização da educação pública através da tensão entre o dever estatal em prestá-la e os interesses do setor privado. A metodologia utilizada foi a análise bibliográfica e legislativa. Assim, contextualiza-se a relação público-privada na educação, a partir dos anos 1990, com o advento das entidades do terceiro setor. Aprofunda-se a temática a partir da perspectiva legal, como forma de compreender a inserção da lógica de mercado na promoção do direito à educação e os desafios para a sua democratização. Conclui-se que a relação público-privada é parte de um processo histórico de correlação de forças sociais e que se torna determinante para o fomento das políticas educacionais.

Palavras-chave: Parceria Público-Privada. Educação. Terceiro Setor. Democratização.

INTRODUÇÃO

O objetivo desta reflexão é analisar a configuração da relação público-privada na promoção do direito à educação, a partir dos anos 1990 até os dias atuais, por meio do advento arcabouço normativo relativo ao terceiro setor. Será aprofundado o estudo sobre a atual realidade educacional brasileira, por meio da aproximação das entidades do terceiro setor na consecução da educação, onde se constata uma maior aproximação entre as esferas do público e do privado, sendo que o último ordena e regulamenta historicamente o espaço público e prima pelos seus interesses com base nos condicionantes históricos, sociais, políticos e econômicos.

Os apontamentos aqui apresentados são um dos resultados da tese de doutorado apresentada pela autora ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A relação público-privada na educação foi sendo ressignificada ao longo da trajetória histórica brasileira, assumindo ora um caráter vinculado às demandas sociais – e, portanto, reservando ao Estado a titularidade pela sua promoção e agindo

em prol da totalidade dos cidadãos –, ora fortalecendo um caráter privado, através do impulso dado pelo poder público à consecução da educação pelos setores privados. Este aprofundamento ocorre em um período de crise do capitalismo, onde suas estratégias para a superação foram a propagação do neoliberalismo e da terceira via, no qual propõem a reforma do Estado, sob a alegação que a os gastos excessivos do Estado com políticas sociais provocaram a crise. Assim, em 1995, no Brasil, tem-se a publicação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, o qual propunha a descentralização de serviços, até então de exclusividade do Estado, repassando para a sociedade civil, por meio do terceiro setor. No ano de 2014, é fundamentado o marco regulatório do terceiro setor, por meio da Lei nº 13.019/14, que cria as Organizações da Sociedade Civil (OSC). Neste sentido, o objetivo central da análise é a privatização do público, na lógica mercantil, com implicações para o processo de democratização no Brasil. Dessa forma, não se trata de uma contraposição entre Estado e sociedade civil, pois se vive ainda em uma sociedade de classes em que sociedade civil e Estado são perpassados por interesses mercantis. (PERONI, 2016). A problemática que a reflexão pretende responder é a seguinte: Quais as implicações da realização das parcerias público-privadas, por meio do arcabouço normativo que regulamenta as entidades do terceiro setor, para a democratização da educação pública? Dentre os objetivos específicos destacam-se: analisar as estratégias de superação da crise do capitalismo, quais sejam, o neoliberalismo e a terceira via; analisar o contexto de reconfiguração do papel do Estado brasileiro a partir dos anos 1990 e o estímulo às parcerias público-privadas na promoção do direito à educação; analisar o arcabouço normativo relativo as entidades do terceiro setor no contexto brasileiro e analisar as implicações das parcerias público-privadas para a democratização da educação pública.

METODOLOGIA

A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica e legislativa com base em diversas fontes. As escolhas se justificam na medida em que a relação público-privada na educação necessita de uma regulamentação ante a esfera jurídica, quais sejam as fontes legislativas. Assim, foram analisadas legislações ordinárias relacionadas a regulamentação do terceiro setor. Sobre as fontes legislativas, não são reconhecidas como algo estático, mas sim como algo dinâmico, isto é, como resultado da correlação de forças sociais. As fontes de pesquisa secundárias privilegiam obras relacionadas ao campo da Educação, do Direito Administrativo e do Direito Constitucional, onde se inclui neste último o Direito Social à Educação.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

No Brasil historicamente o Estado foi vinculado aos interesses privados (Pires, 2015), após o último período de ditadura civil-militar (1964-1985), entrou na pauta da sociedade, mesmo que de forma tímida, o processo de redemocratização, de participação, de coletivização das decisões, mas também de direitos sociais materializados em políticas. Ao mesmo tempo, os processos de neoliberalismo, reestruturação produtiva, terceira via e financeirização redefiniam o papel do Estado com as políticas públicas sociais, com um diagnóstico de crise fiscal, portanto, eles propunham como estratégia de superação da crise a redução de custos por parte do Estado, que, por sua vez, reduz custos, deixando de investir nas políticas.

Nesse contexto, cresceu a presença do setor privado nas políticas públicas sociais e, em especial, na educação, tanto através da direção quanto da execução direta. Em parte, pelo diagnóstico de que um Estado em crise não deve executar diretamente as políticas, repassando para ao mercado ou para instituições do terceiro setor, ou vinculado ao mesmo diagnóstico, com a crise do Estado, o mercado passa a ser parâmetro de qualidade e quem define a direção e o conteúdo da educação. Especificamente neste estudo, será analisado em que medida esta concepção se materializou através de uma construção normativa do terceiro setor no Brasil. Parte-se do seguinte pressuposto de que, para a teoria neoliberal, não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. A estratégia, portanto, é reformar o Estado ou diminuir sua atuação para superar a crise, diagnóstico compartilhado pelos teóricos da terceira via. Nesse sentido, ambas orientações sustentam de que a crise é do Estado, que, por sua vez, gastou demais na oferta de políticas sociais, portanto ele deve se retirar da execução das políticas públicas sociais. A terceira via justifica as parcerias com instituições do terceiro setor sob o argumento de que é preciso "democratizar a democracia" (Giddens, 2001), mas a democracia, para os teóricos da terceira via, não é entendida como direitos materializados em políticas e coletivização das decisões, mas como o repasse de responsabilidades, que até então eram do Estado, para a sociedade civil. É importante destacar que o conceito de sociedade civil modernizada, de Giddens (2001), significa da bem-sucedida no mercado, já que defende o empreendedorismo. E é a essa parcela da sociedade civil que o Estado deve incentivar para que assuma as políticas sociais:

> O empreendedorismo civil é qualidade de uma sociedade civil modernizada. Ele é necessário para que os grupos cívicos produzam estratégias criativas e enérgicas para ajudar na lida com problemas sociais. O governo pode oferecer apoio financeiro ou proporcionar outros recursos a tais iniciativas. (GIDDENS, 2001, p. 26).

Verifica-se que esse processo ocorre, atualmente, a partir da transferência de decisões políticas do âmbito governamental para a chamada "sociedade civil", através das ONGs ou das instituições do terceiro setor. Montaño (2002), quando questiona o terceiro setor, refere-se a um debate sobre setorização ou sobre a questão social. O autor menciona que, entre os diversos autores que estudam o terceiro setor, alguns se referem a ele como: atividades públicas desenvolvidas por particulares, como função social em resposta às necessidades sociais, como conjunto de valores de solidariedade local, autoajuda e ajuda mútua. O terceiro setor, segundo Montaño (2002), altera a questão social, com a transferência da responsabilidade do Estado para o indivíduo, que a resolverá na maioria das vezes, por meio da autoajuda, ajuda mútua ou, ainda, adquirindo serviços como mercadorias. Desde o final dos anos 1990, é a possibilidade das associações e fundações, receberem um título jurídico especial, a qualificação de entidades do terceiro setor, caracterizadas como Organizações Sociais (OS) ou Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), respectivamente regulamentadas pelas seguintes legislações: Lei nº. 9.637/98 e a Lei nº. 9.790/99. Nesse sentido, não se cria um novo tipo de pessoa jurídica de direito privado, mas se qualificam entidades já existentes.

Nos anos 2000, tem-se a promulgação das duas legislações que regulamentam as parcerias público-privadas, foi aprovado o Marco Regulatório do Terceiro Setor, por meio da Lei n. 13.019/14, que já sofreu algumas alterações em dezembro de 2015, por meio da Lei 13.204/15, que incentivam ainda mais a atuação do terceiro setor, por meio das parcerias público-privadas na promoção da educação. No Brasil, o processo de privatização do público ocorre de várias formas: através da direção, como o caso do em que os empresários acabam influenciando o governo federal, tanto na agenda educacional quanto na venda de produtos educativos; através da execução, mas também ocorre ao mesmo tempo na execução e direção, em que instituições privadas definem o conteúdo da educação e também executam sua proposta, através da formação, da avaliação do monitoramento, da premiação e das sanções que permitem um controle de que seu produto será executado, segundo uma lógica privatista e não democrática.

CONCLUSÃO

Nesse momento particular do capitalismo, em que a crise ora instalada é originada no próprio sistema e não nos Estados Nacionais, os teóricos da terceira via e do neoliberalismo defendem que os Estados passem por reformas necessárias ao bom funcionamento do mercado, a educação passa a ser promovida com base em orientações privatistas, tendo por base os

princípios que orientam essa lógica, tais como a eficiência, a competitividade e os resultados. Para tanto, foi proposta a transferência da promoção do direito à educação para instituições de direito privado, inclusive com legislações federais que tratam da regulamentação das entidades do terceiro setor (OS e OSCIP) como agentes responsáveis pela execução de políticas públicas para educação. Atualmente, o debate se aprofundou em torno da ampliação do controle social das parcerias firmadas entre o Estado e a sociedade civil, ocasionando a promulgação do marco regulatório do terceiro setor no ano de 2014, que entrou em vigor em 2016, com a promessa de adequar as parcerias as exigências sociais da transparência e do controle social. Com isso, não vislumbramos essa alteração no âmbito da promoção da educação, pois a sua execução, é excepcionada pela nova lei, restringindo a sua fiscalização pelo Estado, e acaba por não romper com a lógica público-privada e de desresponsabilização do Estado, ao contrário, aprofunda tal conjuntura, criando novos sujeitos e consolidando a legislação sobre a matéria, distanciando do ideário de democratização da educação pública.

REFERÊNCIAS

GIDDENS, Antony. **A terceira via e seus críticos**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

PIRES, Daniela de Oliveira. **A construção histórica da relação público-privada na promoção do direito à educação no Brasil**. Porto Alegre: UFRGS, 2015. 264f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação: Universidade, 2015.

PERONI, Vera. **Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil**. 2015. 264 f. Tese (promoção a Professor Titular da Carreira do Magistério Superior), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

O PAPEL POTENCIALIZADOR DOS JOGOS NA FORMAÇÃO HUMANÍSTICA A PARTIR DA PERSPECTIVA DE MARTHA NUSSBAUM E GEORGE H. MEAD

Aline Franciele Morigi
UPF
alinefmorigi@gmail.com

Resumo: Este estudo trata da importância dos jogos, na perspectiva dos filósofos Martha Nussbaum e George Mead e tem como objetivo demonstrar qual o papel que estes potencializam no desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade. Para dar conta desse propósito, tomou-se como principais referências as obras: *Sin fines de lucro:* Por qué la democracia necessita de las humanidades de Martha Nussbaum; *Espíritu, persona y sociedade* de George Mead *e G.H. Mead e a Educação* de Cledes Antônio Casagrande. O estudo aborda as significações sobre os jogos, para posteriormente, demonstrar qual a sua contribuição, para consciência do sujeito sobre si e dos papéis dos outros sujeitos, bem como na organização da vida social.

Palavras-chave: Jogo. Sujeito. Formação Humanística.

INTRODUÇÃO

No contexto atual, os sujeitos demonstram certas dificuldades em se relacionar com os demais, bem como, o desconhecimento de si mesmos. Além do mais, os sujeitos pouco cultivam o sentimento de empatia pelos seus semelhantes, de vivenciar, entre eles, a possibilidade de assumir, na sociedade que pertencem, outras funções, através do cultivo da imaginação. De acordo com esta perspectiva, questiona-se qual seria o papel que os jogos podem desempenhar na formação humanística.

Tendo em consideração, que através dos jogos é possível desenvolver a consciência que confere se colocar no lugar do outro, em uma sociedade com problemas graves na convivência com os demais, é necessário demonstrar a importância dos jogos e sua necessidade de serem cultivados, para potencializar o cultivo de si, da vida em sociedade/comunidade, estando, entre essas comunidades, as escolas.

METODOLOGIA

O presente estudo foi realizado através de pesquisa teórico-bibliográfica ou seja, utilizou-se da metodologia hermenêutica, pretendendo-se assim desenvolver uma discussão entre os autores Martha Nussbaum e George Mead sobre o papel dos jogos na formação humanística. Para dar conta da problemática proposta, inicialmente aborda-se as discussões sobre jogos na formação humanística na perspectiva de Martha Nussbaum e de George Mead, finalizando pelas conclusões e referencias que foram utilizadas.

DISCUSSÕES SOBRE DESENVOLVIMENTO DO SUJEITO E DA SOCIEDADE ATRAVÉS DOS JOGOS NA PERSPECTIVA DE MARTHA NUSSBAUM E GEORGE MEAD

A partir da obra intitulada *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necessita de las humanidades*, Martha Nussbaum (2010) traz considerações e autores que tratam sobre os jogos e suas contribuições. As crianças inicialmente possuem pouca empatia pelo outro, pois suas primeiras experiências são permeadas pelo narcisismo infantil. Porém para que as crianças aprendam a ver o outro, não se trata de uma condição automática, pois precisam da superação de inúmeros obstáculos, ou seja, de requisitos prévios, como a capacidade de imaginar como pode ser a experiência do outro.

Nas palavras de Nussbaum (2010), Winnicot assinala que o jogo cumpre uma função indispensável para a formação humana, já que ensina aos sujeitos a capacidade de viver com os demais com respeito por suas diferenças, preparando os para viverem as frustrações e as vitórias que terão ao longo de sua vida, principalmente por trabalhar com o sentimento de perdas, proporcionando, como consequência, que o sujeito possa tratar com mais facilidade seus problemas, permitindo também aumentar a relação de confiança com seus pares.

Para Winnicot (apud NUSSBAUM, 2010) tanto as salas de aulas como os jogos, estão constituídos por um espírito de reciprocidade afetuosa. Nessa concepção, a escola quando organizada com o pensamento de uma grande família, demonstra o que seria a continuidade do jogo artístico e o jogo entre as crianças e os seus pais. Winnicot entende que o sujeito ao estar em contato com a arte é possível sustentar e ampliar a capacidade de empatia. As artes, nas crianças, permitem desenvolver novas capacidades para compreender a sua própria personalidade e a dos outros.

Nesse sentido, para Nussbaum (2010), a arte cumpre uma papel duplo nas escolas e nas universidades, pois cultiva a capacidade de jogo e de empatia e por outro lado, demonstra os pontos cegos e peculiares de uma determinada cultura. De modo que há uma continuidade entre ambas, pois a capacidade de jogo e empatia ao estar desenvolvida, facilita a observação dos pontos cegos existentes em uma sociedade, até porque os valores democráticos preveem que o ser humano deve se relacionar com os demais, como seres dignos, iguais, os quais possuem um mundo e um valor interior.

De acordo com Mead (apud Casagrande, 2014) existem dois estágios que constituem o processo de desenvolvimento da autoconsciência da criança: o de brincar (play) e o de jogar (game). Na perspectiva infantil, para Mead, o brincar equivale às atividades lúdicas infantis com as quais a criança assume a posição de vários papéis, de outras pessoas, animais e das coisas que estão em seu meio cotidiano. Ao viver a posição de diferentes papéis a criança consegue ultrapassar as barreiras de seu próprio corpo, direcionando-se para atividades sociais, de modo que seu egocentrismo passa a ser rompido, aumentando sua noção da existência de um outro, de um nós.

Já o jogo, está voltado para as atividades exercidas com regras, o que supõe a participação de mais de um jogador. Geralmente, essas atividades consistem nos esportes coletivos e organizados, onde uma equipe disputa com a outra, sendo que a vitória de uma das equipes irá depender da organização e da coordenação dos membros, da obediência às regras e no desempenho dos papeis que cada participante deverá assumir, ou da capacidade dos sujeitos mudarem ou trocarem de papéis durante jogo, tendo a perspectiva de quais serão as ações dos outros companheiros, afim de organizar as suas estratégias com o objetivo de vencer o jogo.

O sujeito, ao vivenciar outros papéis, de maneira organizada, faz um exercício fundamental para o desenvolvimento da consciência de si, ou seja, de sua identidade pessoal. Quando o sujeito passa a jogar em equipe estabelece-se uma evolução nas suas brincadeiras individuais, de modo que assim vai aumentando o universo de cooperação social e o descentramento de si mesmo. Tanto o brincar, quando o jogar, para Mead, cumprem papéis na socialização e na formação dos sujeitos.

Mead, na concepção de Casagrande (2014), compreende que o brincar de forma espontânea e o agir de forma livre são estágios de formação e de desenvolvimento pessoal. A dimensão lúdica, para Mead, deveria ser incorporado na vida escolar, pois através das brincadeiras e dos jogos é possível internalizar os mais diferentes papéis sociais, sem contar na contribuição que estes cumprem na interação e na socialização das crianças. O brincar é considerado por Mead, nas palavras de Casagrande (2014), um estágio natural do

desenvolvimento dos sujeitos que prepara as crianças para a fase adulta. Para Mead, o brincar possibilita o desenvolvimento da criatividade e do espírito de cooperação do grupo.

Sendo assim, a escola, sendo considerada um espaço para se cultivar a aprendizagem e a socialização, poderá otimizar este processo de modo que os sujeitos ao desenvolverem competências comunicativas e sociais poderão progredir para estágios mais avançados de individuação e de sociabilidade, o que consequentemente fará que este sejam capazes de agir moralmente e de participar democraticamente de uma formação humanística.

CONCLUSÃO

Nussbaum (2010), na mesma perspectiva de Mead entende que as instituições educativas deveriam envolver os jogos, as artes e as humanidades nos programas curriculares, desenvolvendo uma formação participativa que seja capaz de melhorar a forma de ver o mundo através dos olhos de outro humano. Porém, sabe-se que a capacidade de sentir interesse pelos demais, requer outras condições prévias.

De acordo com o desenvolvimento do sujeito, Nussbaum (2010) percebe que não é possível ter um controle absoluto de tudo, pois no mundo o sujeito encontra dificuldades, o que faz com que necessite de apoio mutuamente. Ao iniciar a fase do jogo, a criança começa a construir o requisito fundamental, como assinalado por Mead, para o interesse genuíno pelos demais, inicia-se a capacidade de imaginar como poderia ser a experiência do outro.

Nussbaum (2010) entende que os sujeitos possuem a capacidade de desenvolverem a empatia, através da imaginação narrativa, porém é necessário que ela seja cultivada de maneira especial pelas famílias e pelos espaços que promovem o ensino, a educação dos sujeitos, pois tal desenvolvimento não acontece de maneira automática e uma das maneiras de desenvolvê-la é através dos jogos e das artes.

Winicott é citado por Nussbaum (2010) ao descrever que os jogos permitem, especialmente, o sujeito se relacionar com os demais, assim como lidar com suas frustrações e perdas. A arte, é contemplada por Nussbaum (2010), como a maior capacidade de desenvolver a compreensão por si mesmo e pelos outros e considera os jogos brincadeiras artísticas fundamentais para o desenvolvimento da imaginação, para a integração, expressão, empatia, assim como para o exercício da democracia. O brincar, de acordo com Casagrande (2014), na esteira de Mead, juntamente com o trabalho e as artes, são constituídos de espontaneidade e fascinação no mundo imaginário da criança e tal evidência pode ser observada quando as crianças ao interpretarem outros papéis vão desenvolvendo sua própria personalidade.

A individuação, a socialização e a empatia desenvolvidas especialmente pelas brincadeiras e pelos jogos, permitem estabelecer a relação com outras culturas, assumir costumes de um grupo, o respeito pelas diferenças, a liberdade de expressão, ampliando o nosso olhar a partir de outros olhares. Aspectos esses, que, sem dúvida, são fundamentais e essenciais para o desenvolvimento e relacionamento dos sujeitos em si e com a sociedade que pertencem como humanos, como um todo.

REFERÊNCIAS

CASAGRANDE, C. A. **G. H. Mead e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

NUSSBAUM, Martha C. **Sin fines de lucro.** Por qué la democracia necessita de las humanidades. Buenos Aires: Katz, 2010.

MEAD, G. H. **Espíritu, persona y sociedade**. Buenos Aires: Paidós, 1973.

O PRINCIPIO DA PARTICIPAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE SANTA CATARINA: QUAL PARTICIPAÇÃO?

Durlei Maria Bernardon Rebelatto
IFSC
durlei.rebelatto@ifsc.edu.br

Resumo: O trabalho analisa o princípio da participação da gestão democrática nos sistemas municipais de Santa Catarina. O texto discorre sobre a frequência da participação entre os princípios levantados da gestão democrática e como se materializa nas leis normativas dos sistemas de ensino. A participação revela-se como um "canto entoado por todos os corais" sendo foco nos dias atuais. Os dados em torno dos princípios da gestão democrática comprovam essa centralidade, sobressaindo aos demais princípios presentes nas normatizações dos sistemas de ensino. Concludentemente, pode-se indicar que a participação é um princípio prioritário para os municípios na implementação da gestão democrática, no que tange a forma normativa, permanecendo o desafio da materialização ou não deste princípio no campo da prática.

Palavras-chave: Participação. Gestão democrática. Sistemas municipais de ensino.

INTRODUÇÃO

No âmbito educacional, a relação entre democracia e educação ganha espaço quando do conclame a democratização das instituições educacionais e sua gestão, e a participação dos sujeitos nos processos educativos. Assim, nesse plano "[...] reivindicava-se a democratização dos órgãos públicos de administração do sistema educacional, não só pela recomposição de suas esferas como pela transparência de suas ações [...] (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2007, p. 41)

Essa relação de democratização das instituições educacionais apresenta um cenário de desafios e contradições, reflexos da própria sociedade capitalista, que se estende e se impõe à participação dos sujeitos no processo educativo. O desafio em aprofundar a questão da participação paira em apreender os seus determinantes, suas formas de materialização, os valores impressos e a lógica que a forjam. Ao mesmo tempo, que há um tencionamento para o individualismo, impulsionado pela sociedade atual, há uma intensificação por processos

participativos, uma centralidade da participação nos discursos atuais, sendo "[...] tanto os setores progressistas que desejam uma democracia mais autêntica, como os setores tradicionalmente não muito favoráveis aos avanços das forças populares." (BORDENAVE, 1985, p. 12).

De um lado, uma perspectiva democrática, originária das bandeiras de luta da década de 1980, associada à participação da sociedade pela garantia e ampliação dos direitos de cidadania e inclusão social, "não apenas ser incluídos na sociedade, mas participar da definição de sociedade em que se querem ser incluídos" (ALBUQUERQUE, 2004, p. 22), ou seja, participar da transformação da sociedade. Por outro lado, a materialização dos princípios democráticos que se deu no contexto da perspectiva neoliberal dos anos 1990, pautada nas agendas de reformas, voltadas à responsabilidade fiscal e ao equilíbrio econômico, com a desresponsabilização do Estado no trato às questões sociais com vistas aos investimentos do capital.

Nesse sentido, o princípio da participação foi disposto na LDB de 1996, em seu art.14, e incubiu os sistemas municipais de ensino a definirem normas para a gestão democrática do ensino público, tendo por base dois princípios fundantes, que retratam a centralidade na participação: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Dela para cá, muitos questionamentos surgem em torno da participação: a institucionalização do princípio da participação nesse contexto social de reformas tem garantido mudanças significativas nos sistemas de ensino? De que participação se fala, quando se quer participar? Que perspectiva social pode pensar pautada nessa participação que tanto se apregoa?

São esses questionamentos que nos desafiam aprofundar e a tecer análises em torno da participação e a frequência que o mesmo se apresenta nos sistemas municipais de ensino de Santa Catarina, dado sua centralidade como princípio da gestão democrática.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Harmônico o objetivo deste trabalho[47] e numa perspectiva de análise quali-quantitativa, o processo metodológico da pesquisa compreendeu o exame das leis municipais que institucionalizaram os sistemas municipais de ensino no estado de Santa Catarina, se estendendo a documentos complementares que tratam da gestão democrática da educação básica. Nesse sentido, foram considerados os municípios que possuem sistemas institucionalizados, e nestes, levantados e analisados os princípios da gestão democrática conformados oficialmente na legislação municipal com destaque ao princípio da participação.

Na perspectiva das análises tecidas, consideramos que, embora a lei não constitua garantia da materialização de uma efetiva participação, a legitimidade da normatização provém da aceitação deste princípio e a intenção de sua concretude na prática.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O estado de Santa Catarina possui 295 municípios divididos em 6 (seis) mesorregiões como demostra o quadro 1. Do total dos municípios, 277 municípios possuem sistema municipal de ensino institucionalizado, correspondente a 93,9% dos munícipios. Das leis analisadas deste montante de municípios, foram levantados os princípios frequentes, e destes, a focalização no princípio da participação e o tipo de participação recorrente nas legislações como demonstra o Quadro 1.

[47] Este trabalho é parte do Projeto "Gestão democrática do ensino público: mapeamento das bases normativas e das condições político institucionais dos sistemas municipais de ensino" (Rede Mapa) – subprojeto de Santa Catarina. Apoio do CNPq.

Quadro 1 – Frequência da participação nas mesorregiões do estado de Santa Catarina - 1997 a 2016

Mesorregião	Quant. de princípios	Participação	Tipos de participação
Grande Florianópolis	12	5 (41,6%)	Participação da comunidade escolar e local nos conselhos escolares ou equivalentes. Participação da comunidade no planejamento da educação municipal. Participação dos profissionais de educação na elaboração do PPP da escola. Participação efetiva da comunidade escolar, na tomada de decisão no âmbito das respectivas unidades escolares e do sistema municipal de ensino Participação dos profissionais de educação na elaboração PPP da escola, bem como de toda a comunidade escolar.
Norte Catarinense	14	7 (50%)	Participação dos profissionais de educação na elaboração do PPP da escola, bem como de toda a comunidade escolar. Participação da comunidade escolar e local nos conselhos escolares ou equivalentes. Participação dos profissionais de educação na elaboração do PPP da escola. Participação dos profissionais de educação e da comunidade escolar na elaboração, implementação, monitoramento e avaliação do plano municipal de educação. Participação da comunidade escolar e local na APP. Participação da comunidade nas decisões e encaminhamentos, fortalecendo a vivência da cidadania. Participação da APP nas decisões de aplicação de recursos financeiros ...)
Oeste catarinense	24	10 (41,6%)	Participação da comunidade escolar e local nos conselhos escolares ou equivalentes. Participação dos profissionais de educação na elaboração do PPP da escola Participação dos profissionais de educação na elaboração do PPP da escola, bem como de toda a comunidade escolar. Participação efetiva da comunidade escolar, na tomada de decisão no âmbito das respectivas unidades escolares e do sistema municipal de ensino. Participação efetiva da comunidade escolar na escolha dos dirigentes Participação de entidades representativas da população no planejamento das atividades culturais Participação das comunidades escolar e local na APP. Participação da comunidade no planejamento da educação municipal Participação dos profissionais de educação na elaboração, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da Secretaria Municipal de Educação. Participação efetiva e democrática da Comunidade Escolar na definição do projeto político-administrativo e pedagógico da escola
Serrana	15	6 (40%)	Participação da comunidade escolar e local nos conselhos escolares ou equivalentes. Participação dos profissionais de educação na elaboração do PPP da escola. Participação dos profissionais de educação na elaboração PPP da escola, bem como de toda a comunidade escolar. Participação efetiva da comunidade escolar, na tomada de decisão no âmbito das respectivas unidades escolares e do sistema municipal de ensino. Participação da comunidade no planejamento municipal Participação efetiva da comunidade escolar na escolha de dirigentes
Vale do Itajaí	14	7 (50%)	Participação dos profissionais de educação na elaboração do PPP da escola. Participação da comunidade escolar e local nos conselhos escolares ou equivalentes. Participação dos profissionais de educação na elaboração PPP da escola, bem como de toda a comunidade escolar Participação efetiva da comunidade na escolha de diretores (...) Participação de representantes das entidades e dos diversos segmentos da sociedade no Fórum Municipal de Educação
Sul Catarinense	14	6 (42,8%)	Participação da comunidade escolar e local nos conselhos escolares ou equivalente Participação dos profissionais de educação na elaboração do PPP da escola, bem como de toda a comunidade escolar. Participação dos profissionais de educação na elaboração PPP da escola. Participação efetiva da comunidade escolar, na tomada de decisão no âmbito das respectivas unidades escolares e do sistema municipal de ensino Participação da comunidade no planejamento municipal Participação efetiva da comunidade escolar na escolha de dirigentes

Fonte: Legislações municipais.

Entre os princípios levantados a participação tem sido frequente em todas as mesorregiões com percentual significativo, pairando entre 41,6% a 50%, e chegando a uma média de 44,3% do total, coadunando com a centralidade que a participação tem sido priorizada nos discursos, conclames da sociedade em modo geral.

Dentre os tipos de participação, podemos resumir em quatro categorias presentes em diversos espaços/mecanismos: participação da comunidade escolar; participação dos profissionais da educação; participação da APP e participação de entidades representativas da população.

A tendência pela priorização da participação pode revelar, tanto um alargamento à democratização da escola pública como também pode representar uma reprodução do discurso dominante em voga, pois a história da participação dos trabalhadores "[..]tem se configurado, a um só tempo, como conquista e enquadramento nas regras do jogo da dominação de classes." (Dantas, 2014, p. 105). O autor ainda atenta em que tempos como os que estamos vivendo, em uma realidade difícil e complexa, em que é reprimida a imensa desigualdade social e a capacidade de organização das forças em lutas "[...]são comuns os confortáveis consensos em torno de valores dominantes, que no mais das vezes não passam de negação interessada da luta que se pretende ocultar." (p. 105).

Percebemos que as condições de materialização da participação se dão em espaços e mecanismos constituídos e tradicionalmente conhecidos, ou seja, um cenário de mecanismos institucionais que viabiliza a participação. Entretanto, importante lembrar que a participação democrática não se dá de forma espontânea, ela é um processo de construção coletiva, em que os mecanismos institucionais viabilizam a participação, mas também devem incentivar práticas participativas na escola pública. (PARO, 1998), considerando as particularidades locais.

CONCLUSÃO

A análise levantada no que tange o princípio da participação adentra a possibilidade de esboçar um retrato adjacente à participação, considerando que a mesma tem sido prioridade nos sistemas municipais de ensino, considerando também os espaços e mecanismos presentes nas leis examinadas, embora, tais espaços e mecanismos retratam o que já dispostos em documentos oficial e mais evidente ainda, é que não encontramos nas leis examinadas, detalhadamente de como será essa participação. Portanto, essa opção não declarada por parte dos sistemas municipais põe em xeque, qual participação está sendo priorizada, ou seja, parafraseando

Paro(1998), não basta “ter presente a necessidade de participação da escola. É preciso verificar em que condições essa participação pode tornar-se realidade” (p. 40).

As evidencias são indicativas da não observância das singularidades de cada sistema de sistema de ensino, o que pode sugerir um seguimento de reprodução do que os documentos oficiais trazem bem como ao modismo à participação, fato que pode aventar a possibilidade de distanciamento entre a lei declarada e a prática, desafio que carece mais pesquisas no que tange a materialização da participação no campo da prática, acerca da gestão democrática nas escolas públicas.

REFERÊNCIAS

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

_____. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

ALBUQUERQUE, Maria do Carmo**.** Participação cidadã nas políticas públicas. In: Fundação Konrad Adenauer. **Participação Cidadã:** novos conceitos, novas metodologias. Expressão Gráfica e Editora: Fortaleza, 2004. p. 15-60.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.3.ed.

DANTAS, André. Todos pela participação: quando o consenso denuncia a dominação. In: MONTAÑO, Carlos (Org.). **O canto da sereia:** crítica à ideologia e aos projetos do “terceiro setor”. São Paulo: Cortez, 2014, p. 103-143.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

SHIROMA, Eneita Oto. MORAES, Maria Célia Marcondes de EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. 4. ed.

O SENTIDO DO PROCESSO PARTICIPATIVO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE SOLEDADE/RS

Ádria Brum de Azambuja
SMECD Soledade/RS
adriaazambuja@yahoo.com.br

Eliara Zavieruka Levinski
Universidade de Passo Fundo
eliara@upf.br

Resumo: O texto apresentado é um recorte do trabalho de conclusão do curso de especialização em Políticas e Gestão da Educação, da Universidade de Passo Fundo, realizado a partir de uma pesquisa qualitativa e um estudo de caso. Tem como objetivo apresentar o sentido da participação na gestão democrática no Sistema Municipal de Educação de Soledade/RS (SME), com base nos autores Faundez (1993); Fleites (1996); Levinski (2008); Freire (1987). Os processos participativos no contexto educacional apesar do apoio da legislação e de contribuições científicas tem sido objeto de questionamentos quanto ao sentido e qualidade educativa. Simultaneamente, há experiências que revelam o quanto é possível, constituir um processo participativo que intenciona a formação cidadã.

Palavras-chave: Participação. Gestão Democrática. Sistema Municipal de Educação.

INTRODUÇÃO

No Brasil, o tema gestão democrática tem figurado, especialmente no cenário educacional e escolar, por conta dos movimentos sociais e populares surgidos no final da década de 80 e início dos anos 90, que impulsionaram o processo de redemocratização da educação, ancorados em preceitos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (1996)[48], recentemente reafirmado com aprovação do Plano

[48] LEI Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Nacional de Educação (2014-2024)[49]. Embora essa temática foi conquistando espaço, simultaneamente observa-se ações de refluxo e tendências para minimizá-la.

Não distante da realidade vivenciada no contexto educacional brasileiro, no município de Soledade/RS, a gestão da educação municipal caminha a passos lentos para a efetivação de uma gestão de cunho democrático. Assim sendo, a trajetória da gestão na Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (SMECD) e, por conseguinte, nas escolas do Sistema Municipal de Ensino (SME)[50] de Soledade, não difere da maioria das gestões educacionais a nível federal e estadual, sendo pautada ao longo de sua história por administrações calcadas na centralidade e na ausência de processos que oportunizem a efetiva participação dos sujeitos. Contudo, no ano de 2013, com a mudança da equipe gestora no ensino municipal, um novo horizonte emergiu. A partir de então, outro modelo de gestão foi constituído, alicerçado em princípios da gestão democrática, em especial, na participação com a intenção de consolidar uma política pública e não de governo, que assegure a formação cidadã.

Inaugurar processos de gestão democrática, com base na participação, exige coragem, trabalho em rede e permanente reflexão e ação sobre o processo em andamento, para fazê-lo e refazê-lo no próprio percurso.

METODOLOGIA

A partir de uma pesquisa qualitativa e especificamente de um estudo de caso no SME de Soledade, realizada no curso de Pós-graduação *lato sensu* - Especialização em Políticas e Gestão da Educação da Universidade de Passo Fundo[51], apresentamos um recorte dos resultados que interpreta o sentido do processo participativo na gestão democrática em andamento no SME, tendo como referência ações desenvolvidas e contribuições teóricas de autores como Faundez (1993); Fleites (1996); Levinski (2008) e Freire (1987). São compreensões construídas com o coletivo e balizam o desenvolvimento dos trabalhos escolares do SME.

---

[49] Plano Nacional de Educação – 2014/2024. Aprovado pela LEI Nº 13005 de 25 de junho de 2014. Determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos.

[50] Sistema Municipal de Ensino. Regulamentado pela Lei Nº 2557 de 30 de novembro de 1999.

[51] Artigo elaborado como requisito para a conclusão do curso de Pós-graduação *lato sensu* Políticas e Gestão da Educação *In Company* Prefeitura Municipal de Soledade RS/ Universidade de Passo Fundo, intitulado "Constituição do processo participativo no Sistema Municipal de Educação de Soledade como elemento mobilizador da gestão democrática" de autoria de Ádria Brum de Azambuja e Cristine Portela de Morais, concluído em outubro de 2017.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Mobilizar processos participativos tem-se, ao longo da história, constituído um enorme desafio, pois em palavras simples significa nadar contra a correnteza, girar a roda sentido contrário, mudar o rumo das coisas concedidas, rever o lugar dos sujeitos na relação com poder local enquanto espaço primário de reivindicações, devendo ser compreendido para além do limite de uma territorialidade, onde perpassar as fronteiras significa ampliar o olhar para o que está além de um horizonte próximo para, então estreitar o olhar e compreender o que está no limite desse horizonte, indissociando os olhares. Implica em questionamentos sobre a concepção de mundo, de sociedade, de homem, de educação. Ao refletir sobre essas questões, o sujeito da ação também se questiona porque não há sentido nas palavras desprovidas do ato que as concretiza. Conforme Faundez (1993) quando o homem participa da transformação histórica ele também se transforma.

Os professores do SME ao tomarem um certo distanciamento do que lhes era habitual, nas palavras de Levinski (2008) ao estranharem o cotidiano, manifestaram inquietações, revelaram insatisfações acerca do cotidiano vivido como profissionais da educação, nas palavras de Freire (1987) aprenderam a dizer a sua palavra. Ao pronunciarem a palavra, ato não costumeiro, encontram no cenário da gestão, em especial na secretaria de educação o acolhimento e o comprometimento com práticas que legitimam o desejo de constituir um processo participativo a partir do reconhecimento de que a gestão desenvolvida até então na instância macro e micro, encontrava-se esvaziada de sentido, não tinha mais razão de ser, implicando o protagonismo em outro projeto.

Diante de tal reconhecimento assume-se a perspectiva que participar é um ato político e de empoderamento, exige efetivamente pensar, refletir, conhecer, compreender e, mais ainda, comprometer-se coletivamente com uma educação transformadora que constitui-se num movimento formativo cidadão.

Na perspectiva das ações desenvolvidas pela gestão municipal de incentivo e acolhimento da participação dos sujeitos, ainda que sem compreender a dinâmica e quais os resultados desse movimento, em diferentes espaços, sinalizam para construção embrionária de uma nova cultura de participação constituindo assim um caminho para a efetivação da gestão democrática.

Inaugurar processos participativos ancorados no diálogo rompendo com anos de um poder de “mando” e de obediência, onde as ações eram tão somente executadas sem

envolvimento dos professores, sem a participação, ou talvez uma participação que agradava "aos senhores" é sem dúvida um ato de coragem.

É necessário para a consolidação da participação enquanto processo compreender como se estabelece as relações de poder que implicam na gestão da escola, em seus aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros. É preciso atentar para o que pondera Fleites (1996) ao defender que a participação é "sempre para algo e por algo", portanto o processo encontrará razão de ser ao revelar o movimento em torno do projeto coletivo de escola, buscando a materialização do mesmo. Para tanto faz-se necessário aprender a participar, na contribuição de Faundez [...] "a participação deve ser aprendida numa prática concreta e numa reflexão profunda sobre esta prática. Será preciso, então aprender a participar, mas igualmente aprender a se organizar, a dialogar, e, em primeiro lugar, aprender a aprender". (1993, p. 34).

CONCLUSÃO

A participação enquanto processo ocorre pela ação intencional dos sujeitos que o movimentam e pela reflexão que o constitui em consonância com as percepções, desejos e anseios do coletivo. É gradual e lento. Exige paciência e persistência. Nem sempre os atores compreendem o que experienciam, pois são complexas as experiências formativas de natureza participativa. O movimento em torno da compreensão também é processual e é ao longo de sua trajetória que se efetiva a formação reflexiva, que possibilita aos sujeitos da práxis a apropriação da realidade onde estão inseridos.

Percebemos e estamos aprendendo pelas vivências no SME que constituir processos participativos na gestão democrática implica reconhecer que a participação é, simultaneamente, solução para alguns e problema para outros. De acordo com Levinski (2008) os sujeitos que concebem a participação como solução geralmente são os que estão isentados de voz e de vez, que estão à parte; compreendem que a participação é uma possibilidade para reverter a situação em que se encontram. Já os que percebem a participação como problema, receiam que as situações harmonicamente estruturadas e funcionando normalmente, podem ser questionadas, provocar incertezas e projetos coletivos ocuparem lugar de interesses individualizados.

Há o desafio permanente do SME, juntamente com outros, de legitimar o processo participativo triangulando o projeto coletivo, as práticas desenvolvidas e as contribuições teóricas acerca da gestão democrática.

É um processo de permanente reflexão crítica e estudo no *estar sendo*, especialmente, nesse momento histórico em que projetos tentam fragilizar e minimizar iniciativas de natureza democrática.

REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, Ádria Brum; MORAIS, Cristine P. **A constituição do processo participativo no sistema municipal de educação como elemento mobilizador da gestão democrática.** 2017. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Políticas e Gestão da Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2017.

FAUNDEZ, Antonio. **O poder da participação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FLEITES, Cecília Linares; CAJIGAL, Sonia Correa; PUING, Pedro Emilio Maras. **La participación:** solución o problema? Habana: Centro de Investigación y Desarrollo, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LEVINSKI, Eliara Zavieruka. **A dimensão político-pedagógica do processo participativo no ensino público municipal de Getúlio Vargas – RS.** 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SOLEDADE. Lei nº 3812 de 03 de agosto de 2016. Dispõe sobre a Gestão Democrática no Sistema Municipal de Ensino de Soledade, revoga a Lei N° 2.793/02 e dá outras providências. Disponível em: <https://www.prefeiturasoledade.net.br/publicacoes/publicacao/>. Acesso em: 12 jul. 2017.

O SUJEITO EMPRESARIAL E O NEOLIBERALISMO PEDAGÓGICO: AMEAÇAS À DEMOCRACIA EDUCACIONAL

Evandro Consaltér
UPF
evandroconsalter@gmail.com

Resumo: Pretendemos, neste ensaio, através de uma pesquisa teórico bibliográfica, de corte analítico, desvendar alguns reflexos do "sujeito empresarial" ou "*neossujeito"* descrito por Dardot e Laval (2016), no que tangencia sobre a escola, a formação e a identidade docente. Entendemos que esse processo se materializa pelo que Tello (2013) identifica como neoliberalismo pedagógico, um movimento global que tem renunciado imprudentemente nas matrizes curriculares competências que são indispensáveis à sobrevivência das sociedades democráticas, como as disciplinas relacionadas às artes e humanidades. Entendemos que esse processo, além de favorecer a perpetração do setor privado sobre o público, pode acarretar a perda de sentido e de identidade da escola e da profissão docente, acarretando prejuízos de ordem quantitativa e qualitativa ao processo educativo e, consequentemente, ao bem-estar social das próximas gerações.

Palavras-chave: Internacionalização. Neoliberalismo pedagógico. Democracia.

INTRODUÇÃO

A educação como um todo, tem sido, nos últimos anos, profundamente afetada pelo processo de internacionalização das políticas educacionais. Essa ação tem gerado novas formas de regulação dessas políticas e, consequentemente, atribuído novos valores sobre a escola e a profissão docente, gerando um tensionamento entre as exigências humanísticas da profissão e a instrumentalização do mercado educacional.

Tem ganhado cada vez mais espaço uma concepção de educação pautada em resultados imediatos e em curto prazo, da qual deriva uma acentuada projeção de modelos de formação docente "facilitada", de venda de pacotes formativos, de trabalhadores que atuam como *freelance,* como consultores em educação. Esses profissionais orientam sua prática no intuito de potencializar resultados e qualificar indicadores externos, que funcionariam, em tese, como

indicativos de qualidade. Além disso, favorecem a perpetração do setor privado sobre o público, da emergência dos “empresários da educação”, numa ótica de privatização do setor e mudam radicalmente a essência da escola e da identidade docente.

Diante deste cenário, acreditamos que o "sujeito empresarial” descrito por Dardot e Laval (2016), um sujeito que tem total envolvimento com si, possui muitas relações com este novo cenário que acabamos de descrever. Este sujeito, o qual melhor definiremos na sequência do estudo, é o responsável pelo que Teodoro (2011) chama de “*nova ordem social*”, um novo paradigma que, justamente, valoriza a busca rápida por resultados, indicadores, dados e repulsa os ideais de longo prazo. Assim, pretendemos abordar ao longo dessa investigação quais são os impactos dessa nova ordem social sobre a educação. Entendemos que ela é afetada principalmente pelo que Tello (2013) chama de neoliberalismo pedagógico, um processo que, além de favorecer a perpetração do setor privado sobre o público, pode acarretar a perda de sentido e de identidade da escola e da profissão docente.

Dessa forma, tentaremos mostrar como o neoliberalismo pedagógico pode acarretar esses prejuízos ao processo educativo, desenvolver mecanismos de seleção e exclusão e, além disso, ao afastar do currículo disciplinas ligadas às humanidades, colocar em risco a democracia e o bem-estar social das próximas gerações.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa teórico bibliográfica, de corte analítico. A pesquisa teórico/bibliográfica reconstrói o conhecimento científico historicamente acumulado sobre um determinado problema e oferece o aporte necessário para que se possa, a partir dessa sistematização, elaborar novas hipóteses sobre novos problemas e novas interpretações. Além disso, pode oferecer um referencial analítico para qualquer outro tipo de pesquisa. Por sua vez, o método analítico permite o estudo aprofundado de informações disponíveis visando a explicação de um determinado fenômeno.

Dessa forma, primeiramente realizamos uma revisão de literatura (estado da arte), delineando os autores e obras que poderiam nos ajudar neste processo investigativo. É válido dizer que o problema de pesquisa teve origem a partir das leituras e discussões realizadas na disciplina “Processos Sociopolíticos Educativos”, do curso de Doutorado em Educação, junto ao Programam de Pós-Graduação da Universidade de Passo Fundo. A disciplina foi ministrada pelos professores Ângelo Vitório Cenci e Telmo Marcon, de agosto a dezembro de 2017. Entre

as bibliografias estudadas, as quais amparam esta investigação, estão Dardot e Laval (2016), Nussbaum (2015) e Sennet (2009). Ainda, juntamos a estas Tello (2013) e Teodoro (2011).

Para melhor desenvolvimento do estudo, estruturamos o texto em três partes: i) exploramos a origem e a caracterização do *neosujeito* ou *sujeito empresarial* abordado por Dardot e Laval (2016); ii) a partir da compreensão e contextualização do *sujeito empresarial*, analisamos a sula ligação com o conceito de *neoliberalismo pedagógico* abordado por Tello (2013); iii) por fim, nos deteremos aos impactos que essa nova ordem social acarreta sobre o sistema educacional, e, consequentemente, sobre a democracia.

DISCUSSÃO

Em sua obra "A Corosão do Caráter", Sennett (2009) nos ajuda a compreender um novo paradigma social, de ordem global, em que os ideais de longo prazo são substituídos por buscas imediatas, assombradas pela falta de controle de tempo em uma época marcada pelo capitalismo flexível[52]. Na narrativa, o autor usa as figuras de Rico e Enrico, filho e pai, respectivamente, para dissertar acerca de dois distintos modelos de trabalhadores. O trabalhador fordista, burocratizado e rotinizado, representado por Enrico, planejava sua vida e suas metas se baseando em um tempo linear, cumulativo e disciplinado. Suas expectativas profissionais e realização pessoal estão baseadas em metas a longamente planejadas. Por outro lado, representado por Rico, o típico trabalhador da era do capitalismo flexível muda de endereço e de emprego frequentemente, não planeja suas metas a partir de expectativas de longo prazo e vive uma vida de incertezas na eloquente busca por uma rápida ascensão profissional e financeira.

Rico representa um novo modelo de trabalhador, o qual Dardot e Laval (2016) chamam de "sujeito empresarial", "sujeito neoliberal" ou, simplesmente, "*neossujeito".* Essa nova figura do sujeito opera uma unificação sem precedentes das formas plurais da subjetividade que a democracia liberal permitiu que se conservassem e das quais sabia aproveitar-se para perpetuar sua existência. Esse *neosujeito* tem total envolvimento com si mesmo. Dardot e Laval (2016, p.327) apontam que "a vontade de realização pessoal, o projeto que se quer levar a cabo, a

[52] Sennett (2009) considera que o caráter flexível do capitalismo tem como consequências a exigência à negação das formas rígidas da burocracia bem como a alteração dos significados do trabalho e a ampliação exacerbada de suas jornadas. Essas exigências de flexibilidade na atuação profissional associada à inexorável fugacidade das relações trabalhistas estariam contribuindo para enfraquecer valores como o compromisso, a confiança e a lealdade, que são fundamentais para a consolidação do caráter humano.

motivação que anima o ‘colaborador’ da empresa, enfim, o *desejo* com todos os nomes que se queira dar a ele é o alvo do novo poder”. Esse *neosujeito* apresentado por Dardot e Laval (2016) se autodefine quando resgatamos a afirmação de Teodoro (2011 p.55) de que “o neoliberalismo é, fundamentalmente, para além de uma ideologia e de uma propaganda, uma *nova ordem social*”, que resgata o poder de classe em face ao consumo.

Reportando-se ao campo da educação, Tello (2013) considera que a década de 1990 representa o marco inicial dessa política mundial, emanada do documento de Jontiem (Tailânda), quando se cristaliza uma série de transformações, através das quais tem origem profundas mudanças nas esferas políticas, econômicas e sociais nos países e região. Essas transformações provocaram impactos, transformaram e redesenharam a esfera educativa principalmente por meio das reformas e pós-reformas nos sistemas educacionais na América Latina, estreitamente vinculadas aos processos de reestruturação das economias nacionais, dando origem ao neoliberalismo pedagógico.

Uma das principais características do neoliberalismo pedagógico está em suas matrizes curriculares, renunciando imprudentemente a competências que são indispensáveis à sobrevivência das sociedades democráticas, como as disciplinas relacionadas às artes e humanidades. Se por um lado são reduzidas disciplinas que favorecem a construção de um pensamento crítico, por outro lado são ampliadas disciplinas de ordem teórica e tecnológica, por exemplo. 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, de pôr em causa a tradição 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. Quando se prioriza uma educação incapaz de atingir uma população em sua diversidade cultural, étnica e econômica, que coloca como princípio o desenvolvimento econômico, se reproduz um sistema desigual.

Assim, trataremos de abordar no decorrer deste estudo os reflexos dessa nova ordem social sobre a escola e a docência. Buscaremos compreender como o sujeito empresarial ou *neossujeito* descrito por Dardot e Laval (2016) insere sua racionalidade no campo da educação. Acreditamos que a organização das práticas formativas associada às condições de trabalho e à

forma subjetiva de como os professores vivem suas vidas profissionais pode influenciar na consolidação ou na verdadeira desprofissionalização (AKKARI, 2011). Esse processo, além de acarretar a perda de sentido e de identidade da profissão docente, pode acarretar prejuízos de ordem quantitativa e qualitativa ao processo educativo e, consequentemente, ao bem-estar social das próximas gerações.

BIBLIOGRAFIA

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

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016;

_____; **Comum:** ensaio sobre a revolução no século XXI. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2017;

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.

SENNET, Richard. **A corrosão do caráter:** consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2009;

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

TEODORO, António. **A educação em tempos de globalização neoliberal:** os novos modos de regulação das políticas educacionais. Brasília: Liber Livro, 2011.

PARCERIAS PÚBLICAS PRIVADAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: O CASO DO PROGRAMA AABB COMUNIDADE DA FENABB NO ESTADO DO RS

Douglas Gadelha Sá
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
douglas_gadelhasa@hotmail.com

Aline Medeiros
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
alinencm@gmail.com

Susana Schneid Scherer
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
susana_scherer@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho visa identificar as Parcerias Público-Privadas (PPPs), com ênfase em uma instituição financeira, o Banco do Brasil, e suas ações no âmbito da educação escolar, no Estado do Rio Grande do Sul (RS). Esta análise se apoia nos conceitos de Governança e Gerencialismo enquanto partes das estratégias capitalistas. A metodologia recorre ao estudo das redes políticas e à busca de dados virtuais, tomando como referencial teórico Stephen Ball. Após o primeiro mapeamento acerca da rede constituída em torno da educação no estado gaúcho, identificou-se o programa AABB Comunidade da FENABB como proposta recorrente, o que suscitou este ensaio sobre as possíveis implicações na educação.

Palavras-chave: Parcerias Público-privadas. Gerencialismo e Nova Gestão Pública. Redes de Governança.

INTRODUÇÃO

Esta investigação é parte de uma pesquisa mais ampla[53] em que se visa desvelar as Parcerias Público-Privadas (PPPs), firmadas entre órgãos públicos de educação no Estado do Rio Grande do Sul (RS) e organizações não estatais, em grande medida, representadas por organizações sociais (OS). Em um primeiro momento, investigaram-se as instituições privadas,

[53] A pesquisa base deste estudo "Redes políticas e as parcerias público-privadas no Estado do RS" vem sendo desenvolvida, desde 2016, pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (NEPPE), coordenado pela Profª Drª Maria de Fátima Cóssio, junto à Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

e seus correspondentes programas e ações, mapeando as mais frequentes. Com o andamento da pesquisa, na etapa seguinte, buscou-se aprofundar o estudo das entidades prevalecentes. A Federação Nacional das Associações do Banco do Brasil (FENABB) e o seu Programa "AABB Comunidade" destacaram-se enquanto PPPs na educação escolar no RS, o que instigou a realização desta pesquisa sobre o programa educativo da FENABB, a fim de depreender princípios e objetivos deste ente, e identificar características e modos de atuação desta PPP sobre a educação pública.

Em linhas gerais, parte-se do pressuposto que a relação de PPP alinhavada pela FENABB através do Programa AABB Comunidade faz parte de um quadro mais amplo dos mecanismos de Governança (CÓSSIO, 2015) e de Gerencialismo (NEWMAN; CLARKE, 2012), como parte das atuais estratégias capitalistas para a hegemonização de seu projeto. Considera-se que tais concepções dirigidas para a educação têm sérias consequências sobre a escola pública, uma vez que o gerencialismo, ou o que ficou conhecido como Nova Gestão Pública (NGP), se expressa pela inserção de preceitos típicos da gestão privada no interior da máquina pública, e a governança alude "transformações na compreensão de governo restrito ao aparelho de Estado, tido como monolítico, para uma pluricêntrica, de governança descentralizada, realizada por redes de múltiplos 'atores'" (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 25-26).

Ambas as acepções têm nas PPPs um elemento chave para se efetivarem, já que através desse mecanismo empresas de cunho privado no setor público, geralmente na forma de fundações e institutos privados com ou sem fins lucrativos, tornam-se corresponsáveis na execução das políticas sociais, visando corrigir a ineficiência estatal por meio da retirada do Estado da condução e oferta direta da educação, centralizando-o apenas no financiamento (através de contratos ou subsídios) e na regulação e avaliação. Para Robertson e Verger (2012), as PPPs representam um meio de não-mercantilização pura ou de privatização direta, uma vez que o papel político do Estado é mantido, mas uma série passam a direcionar os sentidos da função, dos conteúdos e da prática pedagógica escolar e docente.

Shiroma e Evangelista (2014) compreendem a governança como uma comunidade de "redes políticas", que indicam rotas de influência e instauram modos de disseminar ideias e agir politicamente, e Ball (2014) concebe tais redes de governança como novos agenciamentos políticos que contam com uma diversidade de participantes (desde agências multilaterais, governos nacionais, ONGs, *think tanks***,** grupos de interesse, consultores, empreendedores sociais e empresas internacionais) os quais vêm produzindo mudanças no pensamento e comportamento de governos nacionais, pela emanação de troca de normas, ideias e discursos

que alteram as percepções sobre o que é público e sobre os problemas e soluções socioeducacionais, gerando diversas consequências sobre os sentidos e funções sociopolíticas da educação escolar pública.

METODOLOGIA

Adota-se como base a abordagem de "etnografia de rede" de Stephen Ball (2014), a qual visa mapear as relações políticas que se estabelecem no campo particular da educação, como a que é estabelecida pelas PPPs, usando como fontes de dados novas formas de comunicação virtual e eletrônica, a fim de obter um acesso mais rico e mais amplo do que possibilitam os dados terrestres. Assim, com *lócus* investigativo nas PPPs no Estado do RS, realizou-se uma ampla pesquisa virtual em *sites* de Secretarias educacionais (Municipais e Estaduais), dos Conselhos de Educação, imprensa, páginas do *Facebook*, *blogs*, e de instituições não estatais. Dessa primeira etapa, o Programa AABB Comunidade da FENABB sobressaiu-se como um dos principais parceiros das redes escolares no RS. Disso, em um segundo momento investigativo da pesquisa vem-se aprofundando a compreensão dos principais entes, tal como a FENABB e o programa AABB Comunidade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Associação Atlética do Banco do Brasil (AABB) foi fundada em 1928, com vistas à realização de eventos esportivos, culturais e sociais para os funcionários do Banco do Brasil (BB) e convidados. Nos anos 1970, as AABBs passaram a aceitar clientes como associados, com vista ao reforço da marca BB integrando empresa, funcionários e comunidade e aumentando a quantidade de clientes da empresa, sendo, então, criada, em 1977, a FENABB.

No *site* da FENABB é possível acompanhar os diversos programas oferecidos pela Federação, que compreendem as áreas esportiva, financeira, sociocultural, socioeducativa, até uma plataforma de Educação a Distância. Diversos convênios e contratos são mantidos pela federação em nível nacional, por exemplo: Banco Votorantim; Grêmio TAM; MAPFRE Seguros. Existe, também, uma série de parceiros que a assessoram, de acordo com as necessidades de cada projeto: na dimensão financeira, o Bancobrás, operador de Agência de Viagens e Turismo, Consórcios, Seguros, e seu Instituto social (cidadania, educação, meio ambiente, esporte e qualidade de vida), além da empresa de empréstimo pessoal Cooperforte; na área da saúde, a Caixa de Assistência dos Funcionários do Banco do Brasil (CASSI) -

autogestionária de convênios de saúde do BB-; na esfera esportiva, a loja de varejo de equipamento, acessórios e artigos A Esportiva, e a empresa GreenVision, fabricante de grama artificial e construtora de quadras. Em relação à GreenVision, constatou-se parcerias com a PETROBRÁS, a Coca Cola e a Vivo Telefonia.

Os programas da FENABB, como o AABB Comunidade, são desenvolvidos nas próprias instalações – salões, quadras esportivas, piscinas, entre outras – das AABBs, contando com diferentes colaboradores, professores, médicos, dentistas, assistentes sociais, etc. No caso do programa educacional AABB na Comunidade, os parceiros da FENABB fornecem recursos físicos e acessórios (uniformes, móveis, equipamentos e utensílios destinados à alimentação e material didático-pedagógico; ou ainda verbas de manutenção, reformas e compra de equipamentos de informática). Os convenentes do programa, por sua vez, notadamente, as prefeituras municipais ou estaduais, provêm alimentação, transporte e a contratação dos funcionários. Conforme o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do AABB Comunidade (2017), é recomendado a cada AABB se organizar para atender um número de 100 alunos e se compor por uma equipe formada por 01 coordenador pedagógico, 04 educadores sociais e 01 auxiliar administrativo. Para o cargo de coordenação pedagógica é exigida formação em Pedagogia; para a função de educador social é permitida qualquer licenciatura e, ao auxiliar administrativo, é necessário ter o Ensino Médio concluído.

O projeto educativo AABB Comunidade, conforme seu *site* teve a primeira experiência em 1987, a fim de oferecer complementação educacional, via atividades lúdicas em áreas de saúde e higiene, esporte e linguagens artísticas, como meio de inserção social a crianças e adolescentes de famílias de baixa renda entre 06 e 18 anos incompletos. Atualmente, ele está presente em cerca de 300 municípios brasileiros, e 25 estados mais o Distrito Federal, atendendo, aproximadamente, 43.000 crianças e adolescentes. No RS, para o quadriênio 2017-2020, o número de AABBs conveniadas ao Programa totalizou 28, perdendo apenas para Minas Gerais que contou com 38 AABBs conveniadas. De acordo com os dados coletados sobre as PPPs mais prevalecentes no RS, o programa AABB Comunidade apareceu em 10 das 36 Coordenadorias Regionais Estaduais (CREs) e em 18 dos totais 497 municípios gaúchos.

O PPP do AABB Comunidade apresenta um planejamento didático com conteúdo programáticos e maneiras de organização do tempo e espaço, em um período mínimo de 10 meses de atividades, ocorrendo no contraturno escolar, três vezes na semana, com duração de 04 horas. Orientam o programa referenciais legais internacionais (Declaração Universal dos Direitos Humanos, dos Direitos da Criança e de Salamanca) e nacionais (Constituição Federal e LDBEN/1996, Plano Nacional de Educação, Parâmetros Curriculares Nacionais e Estatuto da

criança e do adolescente) e ancoram-no abordagens histórico-cultural do comportamento humano, multirreferencial e a Pedagogia Libertadora, sistematizadas pela proposta metodológica, desenvolvida em 1997, pelo Núcleo de Trabalhos Comunitários da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (NTC-PUC/SP). Ademais, três princípios são orientadores da proposta: *Ampliação da democracia* - via transformação social pela aliança entre poder público, privado e sociedade civil e valorização da diversidade, pleno exercício de direitos e deveres, e criação de oportunidades que minimizem desigualdades sociais e favoreçam uma melhor qualidade de vida; *Educação para o trabalho*, por meio de inclusão socioprodutiva e fomento de possibilidades de trabalho, estágio, empreendedorismo e voluntariado, em harmonia ao compromisso de desenvolvimento integral estudantil; e *Competência do educador social* enquanto elemento fundamental para o alcance dos objetivos do programa, o que exige uma capacitação profissional permanente.

CONCLUSÃO

Em uma análise preliminar sobre o programa AABB Comunidade da FENABB, é preciso destacar que se trata de uma entidade vinculada a um Banco que se configura como economia mista, com personalidade jurídica de direito privado e, embora sinalize para alguns princípios relacionados aos direitos humanos, à democracia e à Pedagogia Libertadora, apresenta elementos que se aproximam de uma perspectiva gerencial, tais como, o direcionamento de didáticas (manuais de planejamento) e a realização de modos de controle (via Monitoramento e Avaliação *In loco*, desde 2014), assim como a perspectiva pedagógica que valoriza o empreendedorismo e o voluntariado.

Por certo, como se trata de uma proposta orientada para crianças e jovens de camadas populares, com atendimento educacional no contraturno com vistas à complementação formativa escolar, é preciso aprofundar as análises no sentido de identificar que tipo de formação o programa pretende propiciar e qual o lugar da escola pública nesse processo.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A**. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Agenda transnacional e governança nacional: as possíveis implicações na formação e no trabalho docente. **Revista e-Curriculum** - PUCSP, v. 13, p. 616-640, 2015.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educação e Realidade,** Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out./dez. 2012.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras** On-line, Dourados - MS, v. 4, n. 11, p. 21-38, maio/ago. 2014.

PARTICIPAÇÃO E CONTROLE SOCIAL NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

Tagiane Graciel Fiorentin Tres
UPF
tfiorentin@upf.br

Rafael Pavan
UPF
rpavan@upf.br

Resumo: Este estudo documental e bibliográfico, objetiva analisar marcos legais que apontam para a participação e controle social no financiamento da Educação, legitimados como direito social e categoria sociopolítica. Parte-se da análise da Constituição Federal de 1988 e das leis que versam sobre financiamento da educação (Leis 9.394/96, 11.494/2007 e 13.005/2014), buscando identificar dispositivos que abordam o controle social e a participação cidadã na gestão dos recursos na educação, para uma maior qualidade do ensino. Conclui-se que a CF/88 pontua o Controle Social no art. 205 através da gestão democrática, bem como as leis sobre financiamento da educação apresentam dispositivos que tratam do acompanhamento e controle social dos recursos da educação por meio dos Conselhos Municipais.

Palavras-chave: Financiamento da Educação. Controle Social. Participação.

INTRODUÇÃO

A gestão pública, tanto na administração direta como na indireta, há a necessidade de controle sobre os atos dos administradores, visando contribuir no cumprimento dos princípios da Administração Pública da Legalidade, Publicidade, Moralidade, Impessoalidade e Eficiência previstos no artigo 37 da Constituição Federal de 1988. Sob tal elucidação, o controle social tem sido muito debatido nas sociedades modernas e contemporâneas sob diversas perspectivas, estabelecendo-se o início de uma nova forma do Estado e sociedade relacionarem-se.

O controle social como uma espécie de controle, pontualmente quando se refere a relação entre o Estado e a sociedade civil, em que são construídos “mecanismos que estabelecem a ordem social disciplinando a sociedade e submetendo os indivíduos a determinados padrões sociais e princípios morais” (CORREIA, 2009, p. 66), demarcado empiricamente, sob a perspectivas, destacada por Silva, Ferreira e Barros (2008, p. 24): em que

o controle social está relacionado "ao controle que o Estado exerce sobre os cidadãos; a outra, diz respeito ao controle que os cidadãos exercem sobre o Estado".

Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778) que desenvolveu a ideia da democracia direta já dizia que esta Democracia é constituída de três aspectos: "a igualdade de participação; o político como espaço autônomo do agir humano (por considerar o interesse público como valor máximo da sociedade); a participação direta no poder" (SILVA; FERREIRA; BARROS, 2008, p. 30). Segundo as autoras (p. 30) Rousseau defendia a ideia de que o governo é um "comissário do povo e, a fiscalização pelo povo sobre as ações do governo, é a forma segura para evitar a usurpação e predomínio do interesse privado sobre o interesse público.

Nos últimos anos, no Brasil, verifica-se que o Governo Federal e os legisladores, têm se empenhado na produção de normativos legais incentivando a prática do controle social também na gestão dos recursos públicos educacionais. Analisando os principais normativos educacionais, a partir da LDB, evidenciam a importância e necessidade do controle social para se ter maior transparência da gestão, ou vice-versa, a transparência para maior controle social.

Sob tais afirmativas questiona-se, se a Constituição Federal de 1988 e as legislações que versam sobre financiamento da educação (lei do Fundeb, LDB e PNEs) possibilitam ao cidadão participar e exercer controle social sobre os recursos da educação?

Considerando a importância do financiamento da educação para que ocorra a melhoria da qualidade do ensino, a pesquisa busca analisar se a Constituição Federal de 1988 e legislações infraconstitucionais da educação, especificamente a lei 9394/96, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 11.494/2007 conhecida como lei do Fundeb e Lei 13.005/2014, denominada de Plano Nacional da Educação, apresentam dispositivos que possibilitam ao cidadão participar da gestão dos recursos da educação e exercer o devido controle social.

METODOLOGIA

A respectiva pesquisa foi pautada sob a abordagem qualitativa descritiva, de natureza aplicada, delineada para um estudo bibliográfico e documental.

Tanto a pesquisa documental como a pesquisa bibliográfica têm o documento como objeto de investigação, cujo elemento diferenciador está na natureza das fontes, ou seja, a pesquisa bibliográfica utiliza-se de fontes secundárias e a documental vale-se de fontes primárias. Sendo assim, este estudo combinou fontes primárias e secundárias, onde foram

privilegiados os seguintes documentos para análise: Constituição Federal de 1988, Lei nº 9.394/96 - LDB, Lei nº 13.005/2014 - PNE 2014-2024, Lei nº 11.494/2007 – Fundeb.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na política da Educação, o art. 205 da CF/1988, estabelece que a educação será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade através da gestão democrática. Ou seja, parece-nos que os legisladores tiveram uma preocupação em incluir os setores da sociedade civil organizada na formulação de projetos, acompanhamento da execução das políticas públicas e na fiscalização da aplicação dos recursos.

No Brasil, nas últimas décadas, verifica-se, embora de forma ainda muito tímida, que os legisladores têm se empenhado na produção de normativos legais incentivando a prática do controle social na gestão dos recursos públicos educacionais. Analisando os principais normativos educacionais, a partir da LDB, têm-se que a participação e o controle social são parte dos documentos, trazendo, de forma breve, em todos os textos, passagens que evidenciam a importância e necessidade do controle social para se ter maior transparência da gestão, ou vice-versa, a transparência para maior controle social.

Na Lei 11.494/2007, denominada Lei do FUNDEB é possível encontrar dispositivos que remetem para a importância e necessidade do exercício do controle social sobre os recursos da educação. A lei explica que caberia aos conselhos constituídos para esta finalidade acompanhar e controlar a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do fundo, juntamente com os governos Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, "certamente, foi a lei de maior impacto a conscientização da necessidade de controle social das políticas públicas de educação em nosso país" (VALLE, 2008, p. 67).

Segundo o FNDE (2016), entre as atribuições dos conselhos do Fundeb, estão em acompanhar, controlar, supervisionar, instituir as mais diversas ações e competência caso houver ocorrência de eventuais irregularidades na utilização dos recursos. A lei 13.005/2014 trata do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) aborando na meta 19, estratégias 19.2 e 19.5 a participação e o controle social, ressaltando a necessidade dos entes governamentais proverem recursos, apoio e formação aos conselheiros dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb, Conselhos de Alimentação Escolar, Conselhos Regionais e outros; e aos representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas.

CONCLUSÕES

Infere-se, pelo presente estudo, que a CF/88 possibilitou aos cidadãos, enquanto setores organizados da sociedade civil, participar da coisa pública, exercendo o controle social através da participação nos Conselhos de Políticas Públicas como Conselho da Educação, Conselho do FUNDEB, Conselho de Alimentação Escolar, entre outros.

A análise das legislações brasileiras sobre o Financiamento da Educação possibilitou concluir que o Controle Social tem sido inserido de forma gradativa. Percebe-se a obrigatoriedade de criação e atuação dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB (CACs), dos Conselhos de Educação, dos Conselhos de Merenda Escolar com representantes dos diversos segmentos da comunidade escolar; a necessidade de emissão e envio de pareceres pelos diversos conselhos, a necessidade de manter a regularidade dos CACs no sítio do FNDE, como condição para recebimento de recursos do referido órgão.

A atuação dos referidos conselhos será tão melhor quanto maior for o acesso destes às informações sobre as receitas e despesas com ensino. Logo, os conselheiros precisam de autonomia, independência, capacitação e informações claras, acessíveis, tempestivas e fidedignas para que possam ter condições de verificar se os recursos disponibilizados para o ensino foram aplicados corretamente em conformidade com a LDB e se não houve fraudes, desperdícios, malversação dos já escassos recursos públicos da educação.

Citando as palavras de Jacobi (2008), quando cidadãos bem informados, ao se assumirem enquanto atores relevantes, têm mais condições de pressionar a gestão pública, de se engajar em ações de co-responsabilização e mobilização por mais eficiência, efetividade e equidade na política educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 13 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. **Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundeb, de que trata o artigo 60 do Ato das disposições constitucionais transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das leis 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 09 de junho de 2004, 10.845, de 5 de março de 2004 e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. **Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (com redação atualizada). Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988 (preceitos sobre a educação, na redação original e com a atualização dada pelas Emendas Constitucionais 14/96, 53/06, 59/09). Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em 10 jun. 2015.

____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Consulta ao cadastro dos conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-consultas/item/593>. Acesso em: 28 ago. 2016.

CORREIA, Maria Valéria Costa. Controle Social. **Dicionário da Educação profissional em Saúde.** Rio de Janeiro: Fundação Osvaldo Cruz, Escola Politécnica Joaquim Venâncio, 2009. Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/consoc.html#topo. Acesso em: 02 ago. 2016.

JACOBI, Pedro Roberto. Participação, cidadania e descentralização: alcances e limites da engenharia institucional. In: SOUZA, Donaldo Bello de (Org.). **Conselhos municipais e controle social da educação** descentralização, participação e cidadania. São Paulo: Xamã, 2008.

MEIRELLES, Hely Lopes; ALEIXO, Délcio Balestero; BURLE FILHO, José Emmanuel. **Direito Administrativo Brasileiro.** Atualizada até a Emenda Constitucional 76, de 28.11.2013. 40. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2014.

SILVA, Heloísa Helena Corrêa da; FERREIRA, Luciana Paes Barreto; BARROS, Maria Lucia. Estado/sociedade e o controle social. **Divers@ - Revista Interdisciplinar Matinhos,** v. 1, n. 1, jul./dez. 2008, p. 23-39.

VALLE, Bertha de Borja Reis do. Controle social da educação: aspectos históricos e legais. In: SOUZA, Donaldo Bello de (Org.). **Conselhos Municipais e controle social da educação:** descentralização, participação e cidadania. São Paulo: Xamã, 2008.

PERCURSOS DA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Viviane Kanitz Gentil
URCAMP/UNIPAMPA.
vivianegentil@gmail.com

Resumo: Neste artigo, objetivamos apresentar uma breve reflexão sobre as políticas educacionais que envolvem a expansão da educação superior brasileira, especialmente no governo Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995 -2002) e no governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). O percurso metodológico da pesquisa é delineado pela abordagem qualitativa, propondo um estudo de caso. O trabalho apresenta dois modelos de políticas públicas expansionistas, baseadas em perfis distributivos e inclusivos diferenciados, que contribuíram de forma significativa e distinta para expansão e acesso a educação superior brasileira. As políticas e estratégias de ambos governos, foram precursoras de significativas mudanças na educação brasileira e visavam desenvolver os princípios da qualidade e equidade na educação.

Palavras-chave: Educação Superior. Políticas Públicas. Expansão.

INTRODUÇÃO

Ao tratarmos da política educacional, resgatamos as palavras de Höfling (2001) considerando que o Estado deve ter como prioridade programas de ação universalizantes e, assim, possibilitar conquistas e transformações sociais. A educação, em especial a educação superior, tem lugar d destaque nos processos de transformação social, alocada como meio de impulsão tecnológica e como ferramenta de desenvolvimento social e econômico. Ela pode ser também abordada como política pública estratégica, dentro de uma perspectiva onde, por meio de políticas educacionais efetivas, a sociedade possa minimizar seus aspectos excludentes e restritivos. No quadro das significativas mudanças ocorridas nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, se enquadra o movimento de reforma educacional realizado por várias nações. Como consequência destes movimentos, os sistemas de educação superior brasileiros vêm permanentemente passando por modificações em suas políticas de financiamento,

avaliação, padrões de qualidade, formação, pesquisa, pós-graduação, prestação de contas e gestão das Instituições de Ensino Superior (IES).

METODOLOGIA

A abordagem adotada neste estudo é qualitativa, por considerá-la particularmente útil na investigação educacional. A estratégia de pesquisa, caracteriza-se como um estudo de caso fazendo uso dos princípios da análise documental, além de dados estatísticos e legislações federais que permitiram compreender o desenvolvimento da Educação Superior no Brasil no período de 1995 a 2010.Ao propormos análise desse contexto, é fundamental pontuarmos que compreendemos, assim como Azevedo (1997), que as políticas públicas constituem o "Estado em ação". Revelam o projeto de sociedade em implantação e devem ser compreendidas num contexto amplo e complexo, que podem sofrer diferentes influências, o que afeta um conjunto de indivíduos e organizações em um determinado espaço e tempo através da ação do Estado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No Brasil, a década de 1990, foi marcada pela implementação de reformas educacionais, permeadas pelo advento, em 1996, da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que segundo Cunha (2007), registrou pela primeira vez na legislação brasileira a possibilidade de lucro para instituições privadas, o que trouxe enormes reflexos, fomentando consequentemente o crescimento significativo de estabelecimentos privados, em detrimento das instituições públicas. Paralelo a este contexto despontava no Brasil, de forma vigorosa, as ideias neoliberais decorrentes das políticas públicas do governo do presidente FHC (1995-2002), que visavam uma profunda Reforma no Estado. Destacamos que as reformas do Estado Brasileiro, de acordo com Chauí (2003), provocaram mudanças na universidade pública, de forma especial, já que nessa reforma, ao definir os setores que compõem o Estado, a educação, a saúde e a cultura, passam a ser considerados como serviços não exclusivos do Estado. Nessa lógica, a educação deixou de ser um direito e passou a ser considerada um serviço, bem como deixou de ser considerada um bem público, pois passou a ser vista como um serviço privatizado, situação que, sem dúvida, trouxe novas concepções à educação superior. Em decorrência deste contexto houve um crescimento significativo de estabelecimentos privados, em detrimento das instituições públicas, durante o governo FHC, sendo que no conjunto de 1859 instituições de educação superior, 1652, ou seja, 88,9% eram privadas, com uma realidade de expansão no

período de 1995 a 2002 de 6,6% das instituições públicas e 17,7% nas privadas. Os dados apontam que, houve um decréscimo na quantidade de estabelecimentos públicos de educação nesse período, apresentando uma grande contradição na educação superior, pois houve uma grande expansão no setor privado. Salientamos, que esse movimento de expansão do sistema superior de ensino, verificado após 1996, não deve ser confundido com democratização, em parte porque não acontece de forma igual em todas as regiões do país, e, por outro lado, por se concretizar pelo viés privado do sistema de ensino. Sousa Junior (2011), destaca que o referido período histórico, no Brasil, foram de forte restrição para a educação superior pública. A política educacional, orçamentária e financeira desse período deu pouca atenção à pesquisa e ao desenvolvimento científico e tecnológico. Tal situação resultou em crescente deterioração da infraestrutura e em desvalorização dos recursos humanos das instituições federais de ensino superior. Em 2003 assume a presidência da República Luiz Inácio Lula da Silva, com discurso de diretrizes programáticas diferente do adotado pelos governos anteriores, considerando a redução das desigualdades sociais como elemento fundamental para o desenvolvimento do país. Conforme Sobrinho e Brito (2008), Lula defendeu, em sua Proposta de Governo (2002), a ação reguladora do Estado sobre o mercado para o enfrentamento da exclusão social, com vistas a garantir cidadania, de fato, a todos os brasileiros. Assim a democratização deveria acontecer sem deixar a educação transformar-se em mercadoria, sendo que a universidade não deveria esquecer o seu papel. O documento "Uma Escola do Tamanho do Brasil", foi a primeira referência do governo Lula, preconizou importantes mudanças educacionais, e destacou a educação como um bem público e social, cabendo ao Estado a responsabilidade sobre sua gratuidade, laicidade e qualidade, e assim, os diferentes níveis da educação passam a ser meta integrante de políticas estratégicas desse governo. Integrado a esta proposta, buscando promover a democratização de acesso à educação superior, foram pensados e formulados vários programas, entre eles ao Programa Expandir, o Reuni, a reformulação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), entre outros. Especificamente a partir da gestão Lula em 2003, mesmo mantendo traços de continuidade com relação ao governo anterior, iniciou-se uma nova fase na política voltada para a educação superior no país, marcada por um maior protagonismo do Estado na indução de políticas públicas, atingindo em 2007 entre 2281 instituições de educação superior, o percentual de 81% de instituições privadas, mas com a especificidade de na sua maioria serem faculdades, destacando entre as universidades 52 % serem públicas, consequência da retomada do investimento no setor público. Foram criadas novas universidades federais, assim como várias novas unidades foram propostas em todo o país, de forma atingir o maior número de cidades e a diversidade de estudantes.

CONCLUSÃO

Através da análise dos dados percebemos que a expansão do acesso ao ensino superior está longe de resolver a distribuição desigual dos bens educacionais, e o incentivo a privatização tende aprofundar as condições históricas de discriminação do direito à educação superior àqueles pertencentes aos setores populares. Destacamos que o período de expansão e retomada do ensino superior público brasileiro no governo Lula se apresenta como expressivo no comparativo, com o de FHC, mas, ainda, insuficiente para atender a todos que poderiam e manifestam interesse de estar neste nível de ensino. Em geral, é possível afirmar que ambos os governos promoveram esforços na busca pela ampliação do ensino superior no país, sendo o governo FHC, a partir do estímulo a instituições privadas de ensino superior, enquanto Lula, sobretudo a partir do fortalecimento das instituições públicas federais.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete de Lins. **A educação como Política Pública**. Polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados. 1997.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob a nova perspectiva. In: **Revista Brasileira de Educação**, set./out./nov./dez., nº 24, 2003.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes,** Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

SOBRINHO, J. Dias; Brito, M. R. F. (2008) **La educación superior em Brasil:** principales tendencias y desafios. Avaliação. Sorocaba, v. 13, n. 2, p. 487-507, jul.

SOUSA JUNIOR, L. A expansão da universidade pública: uma experiência de democratização do ensino superior. In: **Políticas públicas e gestão da educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas**. Rio de Janeiro. Anpae. p. 1-10. 2011. **Anais**...

PERMANÊNCIAS E RUPTURAS DO TRABALHO INFANTIL NO CULTIVO DO TABACO: DESAFIOS PARA OS GESTORES DA EDUCAÇÃO

Tânia Parolin da Cruz
UEPG
taniaparolin@yahoo.com.br

Simone de Fátima Flach
UEPG
eflach@uol.com.br

Resumo: O texto apresenta dados parciais de pesquisa em andamento sobre a realidade de famílias produtoras de tabaco no município de Prudentópolis – PR e os efeitos dessa atividade na educação de crianças e jovens. Sob a luz do materialismo histórico e dialético, e a partir de pesquisa bibliográfica e levantamento de dados, aponta situações de exclusão educacional que se perpetuam por gerações em razão do modo de produção capitalista, que orienta a produção do tabaco. Também aponta possíveis rupturas com a realidade das famílias produtoras em razão de políticas sociais para o enfrentamento da questão. Ao final, indica alguns desafios a serem enfrentados pelos gestores públicos e educacionais para a superação da realidade de trabalho infantil na produção fumageira.

Palavras-chave: Trabalho Infantil. Políticas Educacionais. Gestão da Educação.

INTRODUÇÃO

Prudentópolis, no estado do Paraná, é um dos municípios brasileiros voltados à produção do tabaco, a qual se desenvolve, majoritariamente, pela agricultura familiar. Em dado contexto, o trabalho infantil é naturalizado e considerado um valor social. Ainda, a aparência imediata do trabalho infanto-juvenil como elemento educativo e formador contribui para a legitimação e perpetuação da cultura do trabalho. A partir dessa realidade, o presente texto apresenta reflexões sobre o trabalho infantil na produção do tabaco e seus efeitos na educação de crianças e jovens, e, ainda, indica alguns desafios a serem enfrentados por gestores públicos e educacionais com vistas à superação da exploração dos trabalhadores (adultos, jovens e crianças).

Este processo de naturalização do trabalho infantil se edificou, no imaginário popular, de tal forma que mesmo com toda a legislação de proteção ao trabalho infantil, o trabalho precoce é considerado algo digno e necessário à socialização e formação das crianças e adolescente. Conforme dados publicados pela PNAD (IBGE, 2015), houve um aumento de 4,5% de 2013 a 2014, são 3,3 milhões de crianças e adolescentes de cinco a 17 anos trabalhando no Brasil. Desse total, meio milhão tem menos de 13 anos, sendo que a maioria (62%) trabalha no campo. Ao direcionarmos nosso olhar à particularidade do município, nosso foco de estudo, vemos que a taxa de ocupação da população de 10 a 15 anos é de 22,91%, um percentual superior ao índice estadual que é 11,25%. Entre as crianças e adolescentes ocupadas nesta faixa etária, 76,1% são residentes em área rural (MDSA/OIT, s/d).

Neste tocante, o enfrentamento da questão com vistas à erradicação do trabalho infantil se impõe no momento atual, por meio da adoção de ações concretas dos gestores públicos e educacionais para a superação da realidade de trabalho infantil na produção fumageira e a consequente garantia de frequência à escola.

METODOLOGIA

O presente texto é resultado de pesquisa bibliográfica e documental, ancorada no materialismo histórico e dialético que busca a compreensão da totalidade concreta em que se insere a problemática do trabalho infantil, bem como os limites e possiblidades das políticas educacionais que visam enfrentamento do trabalho infantil. Este posicionamento teórico infere que o trabalho infanto-juvenil não pode ser tomado a partir do seu aparente isolamento, haja vista ser um fenômeno tecido sob um invólucro de relações econômicas, políticas, sociais e culturais. De fato, a manutenção do trabalho infantil está atrelada aos interesses capitalistas. Sua origem e desenvolvimento estão enraizados na contradição entre capital e trabalho, que conduz a classe trabalhadora à subserviência ao capital, conforme amplamente discutido na obra de Karl Marx.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No município de Prudentópolis/PR, a cultura do tabaco tornou-se uma tradição, ocupação esta que passa de uma geração para outra e até os dias atuais se mantém em destaque em sua economia. A adesão da cultura por um contingente significativo de famílias ocorreu a

partir de 1970, com o estímulo das empresas fumageiras em detrimento da produção de outras culturas tradicionais (GUIL, 2015).

Atualmente, o município é o terceiro maior produtor de tabaco no Paraná com uma produção, na safra 2016/2017 de 10.755 toneladas, produzidas por 1.739 produtores, ocupando a 14ª posição no ranking nacional (SINDITABACO, 2018).

O estudo de Kraiczek e Antoneli (2012) revela que o município em foco apresenta elevado número de pequenas propriedades rurais, fato que potencializa a expansão da fumicultura, pois esta atividade não demanda de grande extensão territorial para o cultivo, e, ainda, colabora para a agricultura familiar, pois as famílias podem reservar espaço para atividades alternativas. Além disso, e rentabilidade da fumicultura atrai os pequenos produtores, visto que outras culturas têm sofrido impacto devido à instabilidade de preços. Nesse contexto, o dispêndio da força de trabalho dos trabalhadores familiares na produção da mercadoria gera mais valor ao capitalista sem que lhes sejam garantidos ganhos significativos para uma vida digna.

As ofensivas do capital no meio rural conduzem à precarização das relações de trabalho no campo, contribuindo no emprego da força de trabalho dos filhos dos agricultores para garantir a sua sobrevivência e melhorar a condição de vida do grupo familiar. A produção, em grande parte das etapas, torna dispensável a força muscular, fato que favorece a introdução das crianças e adolescentes no processo de trabalho.

No imaginário popular o caráter enobrecedor, educativo e moralizador do trabalho, que faz com que o trabalho precoce seja socialmente aceito e legitimado pela sociedade, além de ser entendido como uma alternativa à delinquência e à marginalidade. Questões culturais e econômicas das famílias as levam a naturalizar o trabalho infanto-juvenil e a falta de fiscalização colabora para a exclusão escolar de crianças e jovens. Em que pese a legislação brasileira de proteção à infância, este cenário favorece a perpetuação do trabalho precoce. Nesse sentido, o trabalho infanto-juvenil é tecido sob um invólucro de relações econômicas, políticas e sociais, que garantem “conformidade” e “consenso” em torno do projeto burguês de sociabilidade.

A atuação do Estado demonstra-se contraditória, pois ao mesmo tempo em que elabora leis que proíbem o trabalho na infância cria estratégias para garantir a hegemonia da classe dirigente. A possibilidade de ruptura com a realidade de trabalho infantil está circunscrita na adesão às políticas sociais de combate à pobreza. No entanto, as principais políticas públicas de combate ao trabalho infantil, em curso no país, possuem um caráter assistencialista e

compensatório, sendo sistematizadas por programas de transferência de renda, que garantem a permanência dos alunos na escola, mas incapazes de suprimir este fenômeno.

Para Conde (2012, p. 172) “a legislação proíbe o trabalho de crianças, a escola torna-se obrigatória e as políticas de transferência de renda tentam resolver o problema ignorando suas origens estruturais”. A autora ainda esclarece que estas políticas públicas não alcançaram a erradicação do trabalho infantil, pois atuam para garantir a manutenção e expansão do mercado capitalista, propondo alternativas para atenuar o problema do trabalho infantil e não corrigir a sua essência, cuja origem encontra-se nas contradições entre capital e trabalho.

Neste cenário, a educação torna-se a principal aliada no combate ao trabalho infanto-juvenil. Entretanto, historicamente o acesso à educação foi negado à população campesina favorecendo a exploração do trabalho infantil. Este é o caso vivenciado na realidade de Prudentópolis, onde 64,49% da população possui Ensino Fundamental Incompleto, um quadro que se agrava ainda mais em relação aos produtores de tabaco onde 89% deles apresentam este mesmo nível de instrução. (AFUBRA, 2017).

Ainda que o município tenha mantido um número expressivo de escolas no campo, o acesso e a oferta de educação pública, em termos de qualidade de ensino, é outro grande desafio a ser superado em razão dos limites estruturais destas escolas. A grande maioria das escolas municipais localizadas no campo possui turmas multisseriadas e/ou unidocentes, funcionando com precária infraestrutura e carência de profissionais. Evidentemente, é de interesse dos gestores municipais a manutenção destas escolas sob tais condições de trabalho, pois é uma forma de focalizar os recursos destinados à educação do município, reduzindo os custos, pois grande parcela dessas escolas funciona com recursos limitados, não possui equipe diretiva e nem mesmo funcionários responsáveis pela limpeza e alimentação escolar.

Os fumicultores se veem diante de um sistema educacional precário, como pouca ou nenhuma proteção social, e, ainda, são explorados pela agroindústria que se a apropria do valor produzido nas unidades de produção familiar. É neste contexto, de regência do capital, que o trabalho infantil na produção do tabaco se expande e resiste às políticas que, em tese, visam a sua superação.

A realidade analisada evidencia a necessidade de uma reformulação significativa das propostas e programas educacionais, pois, nos limites da lógica capitalista, a educação escolar pode colaborar com erradicação do trabalho infantil.

CONCLUSÃO

Os dados apresentados neste trabalho demonstram a necessidade de ações concretas por parte dos gestores públicos e de educação para a superação do trabalho infantil na produção de tabaco, pois as políticas públicas vigentes são fundadas em um discurso de erradicação do trabalho infantil, cujos efeitos buscam mitigar a pobreza e a miséria, sem questionar a origem deste problema, que é a desigualdade social gerada pela lógica capitalista. É preciso ter clareza de que, no atual estágio do capitalismo a superação de situações de exploração dos trabalhadores, sejam eles adultos, jovens ou crianças é deveras difícil, senão impossível. Entretanto, acreditamos na possibilidade de enfrentar alguns desafios, quais sejam: econômicos, políticos, culturais e pedagógicos.

Tais desafios precisam ser enfrentados de forma conjunta, por meio de ações que visem superar a desigualdade de classe promovendo a distribuição equânime da riqueza produzida. No entanto, tal enfrentamento se dá no campo político, por meio de leis de proteção e aparato de fiscalização que objetive a garantia dos direitos conquistados. Tais ações impactarão, a médio e longo prazo na cultura de naturalização do trabalho infantil. Por fim, a escola precisa ser reorganizada e perseguir a qualidade social da educação, por meio de garantia de acesso, permanência e efetiva aprendizagem para todos.

REFERÊNCIAS

AFUBRA**.** **Fumicultura**. 2017. Disponível em: <https://afubra.com.br/fumicultura-brasil.html. Acesso em: 10 jan. 2018.

CONDE, S. F. **A escola e a exploração do trabalho infantil na fumicultura catarinense**. 2012, 191 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

GUIL, L. F. **As Linhas de Prudentópolis**. Curitiba - PR: Arte Editora, 2015.

KRAICZEK, T.; ANTONELI, V. O avanço do cultivo do tabaco no município de Prudentópolis – PR: estudo de caso da década de 2000. **Revista Percurso**. Maringá. v. 4, n. 2, p. 59-77. 2012.

MDSA/OIT. Prudentópolis/PR. **Diagnóstico Intersetorial Municipal**: Desenvolvimento das Ações Estratégicas do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI. Brasil, Governo Federal. [s. d.]. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/assistencia_

social/PETI/Diagonostico_Brasil/958_Priorit%C3%A1rios/PR-pri/4120606_PR_Prudentopolis.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2014 – PNAD**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

SINDITABACO. Sindicato das Indústrias do Tabaco. **Infográficos**. 2017. Disponível em: <www.sinditabaco.com.br>. Acesso em: 10 jan. 2017.

PERSPECTIVAS PARA O FINANCIAMENTO NOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Viviane Kanitz Gentil
URCAMP/UNIPAMPA.
vivianegentil@gmail.com

Resumo: O estudo constitui-se a partir de levantamento realizado em Planos Municipais de Educação, no que se refere ao financiamento da educação. A pesquisa documental que norteou o presente estudo, abrangeu um recorte de 21 municípios da região norte do Estado do Rio Grande do Sul, utilizou-se de dados disponibilizados pelo Tribunal de Contas do Estado do RS. Os achados da pesquisa apontam para a relevância da política redistributiva via fundos de financiamento, assim como expõe as perspectivas locais acerca do financiamento dos sistemas de ensinos.

Palavras-chave: Financiamento da educação. Fundeb. Planos municipais de educação.

INTRODUÇÃO

Abordar o tema financiamento da educação, que embasa os PME, é adentrar em uma seara de discussões relevantes e que perpassam pela atenção da agenda educacional contemporânea. Não obstante, a exequibilidade de boa parte das Metas e estratégias do atual Plano Nacional de Educação –PNE (Lei 13005/2014), condiciona-se ao incremento de recursos, em atenção às perspectivas de ampliação do acesso e da permanência na escola, pautada por indicadores de qualidade.

No tocante ao financiamento do ensino oferecido pelo Estado, o artigo 212 da CF/1988 aponta seu papel como provedor do direito a esse acesso.

> A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 2014).

As vinculações constitucionais, apontam a origem dos recursos, basicamente oriunda dos tributos, (que somam-se aos recursos do Salário-Educação, dos incentivos fiscais e outros previstos em lei), que, muito embora envolvam as três esferas de governo (federal, estadual e municipal), ainda parecem insuficientes para garantir o pleno acesso ao direito a educação, assentado no tripé: acesso, equidade e qualidade.

Notadamente as políticas de fundo – extinto Fundef (Lei 9424/1997), e atual Fundeb (Lei 11.494/2007) redesenharam a 'dinâmica' de financiamento do ensino compulsório, assim como as perspectivas de acesso e de valorização dos profissionais da educação.

Não obstante o atual Fundeb, composto pela retenção automática de 20% dos seguintes impostos: **ICMS; FPE e FPM; IPI-exp; LC nº 87/1996 -** (Lei Kandir); **ITR; IPVA, e, ITCMD** (BRASIL, Lei 11.494/07 art. 4°), traduz-se como a principal política fomentadora do desenvolvimento da educação básica, imbricando-se com as perspectivas acerca dos Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação.

No âmbito da CF de 1988, art. 214 delibera que o objetivo do PNE é a**rticular** o sistema nacional de educação em regime de **colaboração a partir da definição de** diretrizes, metas e estratégias tendo em vista a garantir a manutenção e desenvolvimento do ensino em todos os **níveis**, **etapas e modalidades** por meio de ações integradas das diferentes esferas (BRASIL, CF 1988).

No âmbito da LDB (Lei 9394/1996) – a incumbência dos entes federados no que se refere ao PNE configura-se da seguinte forma: a União deve elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (Art. 9º); os Estados devem elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios; (art. 10). Já os Municípios devem organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados (art. 11).

Considerando a perspectiva de integração do sistema nacional de ensino, as expectativas de apoio para consecução das metas e a relação entre as Entes, pergunta-se: A partir da análise dos PMEs, que mecanismos a legislação local coloca em curso para dar conta das proposições?

O objetivo não é responder diretamente as questões levantadas acima, mas apresentar elementos que contribuam para reflexão acerca da consecução das metas propostas para a educação, cotejadas pela capacidade dos entes municipais em dar vazão a suas demandas educacionais frente a legislação local e geral.

METODOLOGIA

A presente pesquisa, delineada para um estudo documental e bibliográfico, abrange um conjunto de 21 municípios, do RS, pertencentes ao Conselho Regional de Desenvolvimento da Região da Produção – COREDE Produção, (cujo panorama do financiamento será apresentado na Tabela 02). Assim, a primeira análise versa sobre os PME – delimitada a Meta de financiamento; e a segunda sobre a operacionalização principais recursos vinculados a educação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise preliminar dos 21 Planos Municipais de Educação (Tabela 01), aponta nas Metas e estratégias para o financiamento da educação local a recorrências que foram agrupadas em cinco grandes categorias, conforme disposto na Tabela 01.

Tabela 01 – Categorias recorrentes na análise das metas e estratégias dos PME

PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO METAS E ESTRATÉGIAS PARA O FINANCIAMENTO Categorias recorrentes
Contribuir/Garantir/Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de **7% do PIB** do País no 5º ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a **10% do PIB** ao final do decênio.
Fortalecer/aprimorar os mecanismos e os instrumentos que assegurem a **transparência e o controle social**.
Reivindicar/Buscar/Implementar, junto à União complementação de recursos que assegurem o **Piso Salarial** docente, a manutenção e o **CAQi** e **CAQ**.
Apoiar/garantir a **regulamentação do parágrafo único do art. 23 da CF** tendo em vista equilíbrio no **regime de colaboração**
Aprimorar a **legislação local e buscar parcerias** para otimizar a alocação de orçamentos/recursos/estruturas para desenvolvimento da educação por meio de projetos.

Fonte: Elaborada pelos autores a partir de pesquisas em: < http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao >

Observa-se, a partir do agrupamento das metas e estratégias, a reiteração ou embasamento na Meta 20 do PNE. O que pode remeter a uma ausência de clareza acerca de quem tem a responsabilidade de implementar essa meta.

O segundo aspecto refere-se ao aprimoramento e fortalecimento da transparência e controle social dos recursos da educação, situação que revela a preocupação dos entes em acerca da utilização correta do dinheiro público, em uma clara perspectiva de potencializar o alcance dos recursos disponibilizados.

Ambos mecanismos são recentes na legislação vigente: o Controle Social foi erigido a categoria sociopolítica pela CF/88 e a transparência pública foi fortalecida pela Lei Complementar 131/2009, denominada Lei da Transparência (obrigatória para todos os entes) e pela Lei 12.527/2011 denominada Lei de Acesso a Informação (obrigatória apenas para entes com mais de 10 mil habitantes), o que nos permite indagar se a população de municípios menores, não teriam também o direito a tais informações?

A terceira categoria recorrente refere-se ao CAQi e ao CAQ, cuja implementação depende da União, fragilizando as perspectivas locais de reivindicar sobre o tema.

A quarta categoria refere-se a regulamentação do regime de colaboração (parágrafo único do art. 23 da CF). Tratando-se de uma reivindicação antiga dos entes subnacionais imbricada em interesses políticos que perpassam o governo central (União).

A quinta categoria refere-se ao anseio dos municípios pelo aprimoramento das legislações locais e busca de parcerias, tendo em vista otimizar a alocação de orçamentos/recursos/estruturas para desenvolvimento da educação. Situação que pode levar ou reforçar os caminhos para terceirizações de toda a ordem.

Diante do exposto, percebe-se as ínfimas possibilidades dos municípios atenderem as próprias legislações, afora aprimorar o controle social e as legislações locais, não há possibilidade concreta de recursos novos para o pleno desenvolvimento dos Planos Municipais, uma vez que as metas e estratégias mais significativas, que consubstanciam recursos, dependem única e exclusivamente da aprovação e implementação da União.

A Tabela 02 apresenta um mapeamento do Fundeb, no âmbito dos municípios.

Tabela 2 – Mapeamento do Fundeb

Mapeamento do FUNDEB NOS MUNICÍPIOS COREDE PRODUÇÃO (ano base 2015)						
Municípios	**FUNDEB**			**Aplicação % MDE+ FUNDEB**	**Gasto Total com Ensino (MDE+ FUNDEB)**	**Fundeb em relação ao MDE**
	CONTRIBUIÇÃO (Valores retidos das transferências)	**RETORNO**	**PERDA/GANHO (contribuição – Retorno)**			
Almirante Tamandaré do Sul	2.108.763,94	672.266,27	-1.436.497,67	**% 31,65**	3.663.202,67	63,1%
Camargo	2.322.315,25	647.780,32	-1.674.534,93	**% 27,17**	3.397.719,15	73,6%
Carazinho	14.805.913,89	19.780.132,85	+4.974.218,96	**% 26,79**	25.709.975,34	**74,6%**
Casca	3.387.821,65	2.0711.87,72	-1.316.633,93	**% 27,29**	5.579.474,34	73,2%
Ciríaco	2.274.231,84	941.451,57	-1.332.780,27	**% 29,93**	3.671.500,16	66,8%
Coqueiros do Sul	2.065.889,37	851.860,49	-1.214.028,88	**% 29,78**	3.345.313,73	67,1%
Coxilha	2.568.898,16	1.762.525,27	-806.372,89	**% 28,39**	3.857.873,70	70,4%
David Canabarro	2.227.847,69	730.214,4	-1.497.633,29	**% 32,57**	3.954.769,37	61,4%
Ernestina	2.095.714,88	1.203.994,09	-891.720,79	**% 32,97**	3.741.448,63	60,6%
Gentil	1.944.300,53	711.215,91	-1.233.084,62	**% 28,86**	2.978.762,99	69,3%
Marau	12.683.852,23	18.310.883,99	+5.627.031,76	**% 26,90**	21.304.526,45	74,3%
Mato Castelhano	2.001.449,51	567.413,67	-1.434.035,84	**% 37,24**	4.012.501,96	53,7%
Muliterno	1.744.198,57	331.789,07	-1.412.409,50	**% 27,20**	2.567.811,42	73,5%
Nova Alvorada	2.474.805,58	1.069.035,36	-1.405.770,22	**% 28,71**	3.863.748,87	69,6%
Passo Fundo	36.591.370,23	57.956.066,36	+21.364.696,13	**% 35,15**	102.311.300,91	56.8%
Pontão	2.687.172,49	2.173.011,56	-514.160,93	**% 31,16**	4.408.838,46	64,1%
Santo Antônio do Palma	2.168.168,20	682.865,72	-1.485.302,48	**% 28,59**	3.296.619,96	69,9%
Santo Antônio do Planalto	1.991.500,07	953.455,66	-1.038.044,41	**% 27,89**	3.112.966,19	71,7%
São Domingos do Sul	1.962.797,78	398.456,73	-1.564.341,05	**% 28,06**	2.985.769,84	71,2%
Vanini	1.935.451,70	635.173,33	-1.300.278,37	**% 33,18**	3.417.419,24	60,2%
Vila Maria	2.761.014,65	1.329.197,83	-1.431.816,82	**% 29,54**	4.417.620,06	67,7%

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados do Tribunal de Contas do Estado do RS/2016.

A partir de dados dos 21 municípios constitui-se, a tabela 2 evidenciando o desenho da política financiamento, cuja operacionalização (composição/redistribuição) é baseada em perdas e ganhos entre os entes de uma mesma UF (COSTA, 2015). De acordo com os parâmetros definidos pela Lei 11.494/2007, podem ocorrer **ganhos** ou **perdas**.

CONCLUSÕES

O breve cenário reflete a realidade dos municípios beneficiados pelos recursos adicionais da 'política redistributiva', e ao mesmo tempo, expõe as fragilidades do sistema de financiamento, diante da dependência dos recursos, oriundos das perdas de outros entes.

Evidenciam-se ausências de medidas significativas ou esforços conjuntos e regulamentados, para a consecução de novas fontes de recursos, em atenção ao cumprimento do que preconiza o arcabouço normativo educacional, paradoxalmente formulado na perspectiva de garantir o direito a educação em sua plenitude.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil,** 2014. Disponível em: <http://goo.gl/ALNAKS>. Acesso a versão de 2014.

_____Ministério da Educação. **PNE em movimento**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao>

_____**Lei nº 13.005,** de 13 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____**Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação** – Fundeb. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br.>.

COSTA. Edugas Lourenço. **O sistema de financiamento da educação básica:** federalismo e redistribuição. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Passo Fundo, 2015.

Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://goo.gl/94KooB >.

PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: CONTRADIÇÕES EM *FORMA DE LEI* NO PROVIMENTO DE DIRETORES DE ESCOLAS PÚBLICAS

Munir Lauer
UPF
munirjlauer@gmail.com

Rosimar Siqueira Esquinsani
UPF
rosimaresquinsani@upf.br

Carmem Albrecht da Silveira
UPF
carmem.albrecht@hotmail

Resumo: A centralidade do trabalho situa-se em compreender as contradições ideológicas expressas nos Planos Municipais de Educação, no Rio Grande do Sul, quanto ao provimento de diretores de escolas públicas. Tendo na *análise de conteúdo*, o embasamento metodológico. A configuração de 57 planos municipais de educação apontados por apresentar provimento de diretores *contraditórios*, indicam a sua manifestação em forma de legislação, de maneira confusa e aberta a inúmeras considerações. Os Municípios que apresentam o provimento de diretores/gestores nessa categorização estarão sensíveis a desdobramentos futuros, tanto a nível de reordenamento legal da própria lei, quanto a sua real efetivação no processo de escolha junto à comunidade local.

Palavras-chave: Planos municipais de educação. Provimento de diretores. Gestão democrática

INTRODUÇÃO

A centralidade do trabalho situa-se em compreender as contradições ideológicas expressas nos Planos Municipais de Educação, no Rio Grande do Sul, especificamente na Meta 19, sobre gestão democrática, quanto ao provimento de diretores de escolas públicas. Tendo como objetivo específico apontar as contradições ideológicas *em forma de Lei* contidas em 57 planos municipais de educação. O presente texto ampara-se na categoria de análise - *Planos Municipais que mesclam (ou contradizem) metas e estratégias do PNE e PEE* – inclusa na

dissertação de mestrado “A gestão democrática nos planos municipais de educação no Rio Grande do Sul: evidências, interpretações e contradições”.

O PNE sugere aos municípios quanto ao provimento de diretores - “critérios técnicos de mérito e desempenho, associados a participação da comunidade escolar”. O PEE, entretanto indica aos municípios - “provimento democrático, mediante eleição direta pela comunidade escolar”. Na referida dissertação identificou-se que, 57 Municípios apresentam em seus planos municipais de educação, nas suas metas e estratégias, quanto a gestão democrática, uma mescla entre o que prevê o PNE e o PEE. Entretanto, essa mescla de ideias, tende a ganhar contornos contraditórios dentro da própria meta. Não somente quanto à sua redação técnica, mas principalmente, quanto a tendências ideológicas.

METODOLOGIA

O trabalho ampara-se em dados da dissertação de mestrado “A gestão democrática nos planos municipais de educação no Rio Grande do Sul: evidências, interpretações e contradições”. Especificamente na categoria de análise - Planos Municipais que mesclam (ou contradizem) metas e estratégias do PNE e PEE. Tendo na análise de conteúdo, o embasamento metodológico. O trabalho empírico, de produção de dados, baseou-se junto ao site pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao, na obtenção de informações referentes as legislações dos 497 municípios do Rio Grande do Sul e consequentemente seus planos municipais. A análise focou-se exclusivamente, na meta sobre gestão democrática, representada nos planos municipais, na sua quase totalidade, pela Meta 19. Comparando os dados dos 497 planos municipais de educação, e confrontando-os frente ao PNE e ao PEE, constatou-se a existência de 57 municípios que indicam em suas metas e estratégias uma narrativa contraditória de provimento de diretores de escolas públicas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os PME’s, no Rio Grande do sul, nos apresentam de modo geral duas formas de provimento, ou seja, o provimento misto e o provimento mediante eleição direta. Os planos municipais trazem nas suas legislações, ambos os provimentos, amparados e embasados em sugestões e indicações do PNE e do PEE.

Os planos municipais, que sugerem o provimento misto (413municípios), tem sua redação próxima ao proposto na Meta 19 do PNE. Isto é, “assegurar condições, no prazo de 2

(dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto". E das estratégias 19.1), "[...] e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar"; e estratégia 19.8), "desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão" (BRASIL, 2014).

Por sua vez, os planos municipais que indicam o provimento mediante eleição direta pela comunidade escolar (27 municípios), aproximam-se das proposições da Meta 19, do PEE. Que diz, "[...] considerando três pilares, no âmbito das escolas públicas: conselhos escolares, descentralização de recursos e progressivos mecanismos de autonomia financeira e administrativa e provimento democrático da função de gestor [...]". E estratégia 19.3), "[...] provimento democrático da função de direção de escola, pertinente a professores e funcionários lotados na instituição de ensino, garantindo consulta pública à comunidade escolar através do processo de eleição envolvendo toda a comunidade escolar com proporcionalidades igualitárias (50% segmento de pais e alunos + 50% segmento de professores e funcionários) [...]" (RIO GRANDE DO SUL, 2015).

Partindo de pressupostos ideológicos (meritocracia versus participação popular, educação como mercadoria versus educação contrária à lógico de mercado, entre outros), o PNE e o PEE têm visões antagônicas quanto a forma de provimento. Na Meta 19, do PNE, não há nenhuma menção à defesa da educação como mercadoria, no entanto há indicações quanto a defesa da meritocracia para o provimento de diretores. Podem ser vistas, de modo específico, na estratégia 19.1), "[...] que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar"; e na estratégia 19.8), que menciona "[...] aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos [...]" (BRASIL, 2014). Mesmo não estando no texto, e partindo de uma visão subjetiva "percebe-se" no contexto educacional brasileiro uma aproximação entre educação como mercadoria e meritocracia.

Tais colocações adquirem consistência a partir de que, na Meta 19, do PEE, há a defesa da educação contrária a lógica de mercado, e provimento para diretores somente com a participação da comunidade escolar; com um claro posicionamento contrário ao PNE. Como

pode ser visto na redação da estratégia 19.3), o "[...] provimento democrático da função de direção de escola, pertinente a professores e funcionários lotados na instituição de ensino, garantindo consulta pública à comunidade escolar através do processo de eleição envolvendo toda a comunidade escolar com proporcionalidades igualitárias [...]; e na estratégia 19.7), "promover a gestão da educação pública por meios e métodos que não estejam baseados na introdução da lógica dos negócios e de mercado nos assuntos educacionais, mas afirmando sua especificidade na formação integral do cidadão" (RIO GRANDE DO SUL, 2015).

As contradições em *forma de Lei* ocorrem quando ambas as sugestões, ou seja, indicações do PNE e do PEE são elaboradas/citadas na mesma meta e estratégias. Essas situações podem ser vistas nos exemplos a seguir, extraídos de planos de educação, de dois municípios gaúchos: "Meta 19: assegurar condições [...] da gestão democrática escolar, considerando três pilares, no âmbito das escolas públicas: conselhos escolares, descentralização de recursos e progressivos mecanismos de autonomia financeira e administrativa e provimento democrático da função de gestor [...]. Estratégia 19.1), "prever, na legislação específica, a nomeação de diretores de escola com critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como com a participação da comunidade escolar"; "Meta 15: assegurar condições [...] por meio da participação direta da comunidade escolar na eleição de gestores, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho no âmbito das escolas municipais. Estratégia 15.1) instituir eleição direta para o cargo de gestor nas escolas públicas do sistema municipal de ensino [...]".

As frases sublinhadas destacam os pontos contraditórios. No exemplo acima, da Meta 19, o referido Plano Municipal, na sua meta segue sugestões do PEE (provimento democrático), no entanto, na estratégia indica o PNE (critérios técnicos de mérito e desempenho). No outro exemplo acima, da Meta 15, ocorre o contrário, o Plano Municipal na meta segue orientações do PNE (critérios técnicos de mérito e desempenho), e na estratégia, prevê indicação do PEE (eleição direta).

Tais mesclas contraditórias de indicações e sugestões, colocados na mesma meta sobre gestão democrática, levará os respectivos planos municipais a apresentarem com dificuldade para a sociedade, o seu posicionamento quanto a forma de provimento. O debate ideológico presente nesses planos, expresso aqui, nas legislações locais, pode dimensionar o grau de confronto que há quanto ao assunto, ou pode passar, necessariamente, de maneira despercebida nos municípios. Visto que, não se sabe, o que originou a feitura dessas metas e estratégias, no modo como apresenta-se.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As legislações em geral, são caracterizadas por apresentarem marcas do processo histórico, político, econômico, cultural e social em que estão inseridas. E aqui em específico, os planos municipais de educação, não se distanciam dessa premissa. O provimento de diretores de escolas públicas, nada mais é, do que esse "espelhamento" dos interesses dos Governos e da sociedade civil contemporânea. Nesse emaranhado de conceitos e posicionamentos ideológicos, é que os planos municipais de educação, de caráter mesclados e contraditórios estão situados, requerendo a sua sinalização e interpretação. Situar concomitantemente, na mesma meta sobre gestão democrática, "critérios técnicos de mérito e desempenho, associados a participação da comunidade escolar"; é totalmente distinto, do "provimento democrático, mediante eleição direta pela comunidade escolar".

A configuração de 57 planos municipais de educação apontados por apresentar provimento de diretores *contraditórios*, indicam a sua manifestação em forma de legislação de maneira confusa e aberta a inúmeras considerações. Os Municípios que apresentam o provimento de diretores/gestores nessa categorização estarão sensíveis a desdobramentos futuros, tanto a nível de reordenamento legal da própria lei, quanto a sua real efetivação no processo de escolha junto à comunidade local.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.005/14 – **Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 12 ago. 2016.

LAUER, Munir. **A gestão democrática nos planos municipais de educação no Rio Grande do Sul: evidências, interpretações e contradições**. Passo Fundo: 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2017.

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 14.705/15. **Institui o Plano Estadual de Educação – PEE.** Disponível em: http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=RS&tipoinfo=1. Acesso em: 12 ago. 2016.

PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E A ARTICULAÇÃO AO PNE: O CASO CATARINENSE

Marcia Farinella Soares de Campos
UNISINOS
marcia_farinella@yahoo.com.br

Liane Vizzotto Sandra
IFC
Liane.vizotto@ifc.edu.br

Simone Hopner Pierozan
UFFS
sandra.pierozan@uffs.edu.br

Resumo: Este trabalho pretende discutir a construção obrigatória dos Planos Municipais (PME) de Educação no Brasil à luz do Plano Nacional de Educação (PNE), conforme Lei n. 13.005/2014. A partir da publicação dessa Lei coube aos estados, municípios e Distrito Federal, construírem seus respectivos planos num prazo de dois anos, conforme expresso no art. 2º da lei. Esta pesquisa se baseia em análise documental, cuja discussão buscará focar o percurso histórico dos Planos; já que se constituem num planejamento em longo prazo e requerem a participação da sociedade em sua elaboração. Mesmo a lei sendo promulgada em 2014, somente no primeiro semestre de 2015, houve movimentação nos municípios a fim de garantir que no final do mesmo semestre os planos estivessem construídos e aprovados em lei, em suas respectivas câmaras municipais. Este artigo está organizado no sentido de apontar uma reflexão histórica e analítica para compreender a totalidade. A construção do Plano não ocorreu de forma isolada dos elementos que constituem a realidade social. Procuramos demonstrar nesta pesquisa, a lógica com que o Plano Municipal de Educação se constitui em um documento possível de cobranças por parte do Estado aos municípios, porém amplamente alinhado ao modelo de regulação das funções.

Palavras-chave: Plano Municipal de Educação; Políticas Públicas; Plano Nacional de Educação.

CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE OS PLANOS DE EDUCAÇÃO EM ÂMBITO NACIONAL E MUNICIPAL

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova desencadeou intensos debates no campo educativo, composto por intelectuais de diferentes correntes ideológicas que desejavam propor uma educação moderna, concebendo-a como importante ferramenta de avanço social. Apontava a educação integral como elemento educativo, descrevia a necessidade de um novo reposicionamento do Estado quanto a sua atuação e reiterava seu papel como articulador das políticas voltadas à educação nacional, construindo um Plano Geral de Educação.

Em 1936 o Conselho Federal de Educação se responsabilizou por sistematizar respostas de um questionário aplicado a associações, colégios (...) com o fim de elaborar um projeto para o Plano Nacional de Educação. Em maio de 1937, a redação final do Plano estava concluída e foi encaminhado ao Presidente da República Getúlio Vargas que o envio ao Congresso, sem, no entanto, ser aprovado devido" ao Golpe que gerou o Estado Novo, o fechamento de todos os poderes representativos e, com isso, não ocorreu prosseguimento do Plano Nacional de Educação" (CURY, 2011, p. 803).

Com a redemocratização do Brasil, em 1946 a Constituição incumbiu a União de elaborar uma Lei de Diretrizes e Bases, o que resultou na aprovação da Lei 4.024/1961. Assim, o Plano Nacional de Educação, aparece sob o conceito de planejamento e desenvolvimento, e no capítulo dos Recursos para a Educação, instituí o Fundo do Ensino Primário, do Ensino Médio e o do Superior. Coube ao então Conselho Federal de Educação a elaboração do plano para cada fundo.

A Constituição Federal não avançou para a elaboração efetiva de um Plano Nacional, bem como as décadas de 1960, 1970 e 1980 também não foram frutíferas para o estabelecimento e efetivação de um plano.

O PNE dos anos 2000, Lei nº 10.172/2001 reforçou as lutas pela abertura democrática. O plano foi permeado por acirradas discussões políticas e conforme Saviani (2010, p.391) "[...] a proposta do Executivo, dado o empenho em organizar a educação na égide da redução de custos traduzida na busca da eficiência sem novos investimentos, revelou-se um instrumento de introdução da racionalidade financeira da educação".

Cury (2009) referindo-se ao plano dos anos 2000 ressalta que ficou conhecido como plano anão: grande cabeça e pés pequenos, ou seja, metas estabelecidas sem a previsão de recursos necessários para garantir sua implementação.

O Plano Nacional de Educação aprovado em 2014, apresentou 20 metas e duzentas e cinquenta estratégias, é incisivo no que diz respeito aos processos avaliativos da educação. Em que pese entendermos necessário o acompanhamento e avaliação dos Planos, o PNE 2014, possui um caráter avaliador, ao fazer menção ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

Aliado a princípios de universalização da educação básica, o PNE se preocupa com a avaliação da educação no que diz respeito à qualidade e no fornecimento de elementos que garantam a continuidade das ações do Plano.

A CONSTRUÇÃO DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO EM SANTA CATARINA

A construção dos Planos Municipais de Educação em Santa Catarina deveria observar as metas do PNE e registrar ações para alcançar resultados localmente. A entidade responsável por coordenar e capacitar os municípios para a implementação, revisão e aprovação dos Planos Municipais de Educação foi a União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME. Os profissionais indicados para estes acompanhamentos em âmbito local eram chamados de Avaliadores Educacionais SASE/MEC/UNDIME-SC, e suas responsabilidades variavam entre orientar os articuladores locais, ler e avaliar os planos e definir ajustes e melhorias nos textos.

A presença de avaliadores do PME, enviados pelo MEC que receberam breve capacitação para o exercício *in loco* (em torno de dezesseis horas) possibilitaram supervisão das ações relativas à construção do PME em cada município. A capacitação oferecida aos avaliadores tinha o objetivo de garantir que os mesmos pudessem rever ações para o alcance das metas previstas ao Movimento de Adequação e Elaboração dos Planos Municipais de Educação (PMEs) em SC.

Muitos municípios possuíam planos anteriormente aprovados e apoiados no PNE de 2001, e estes planos foram considerados de forma indireta ou completamente abandonados. As discussões aligeiradas e abreviadas, onde a participação social pode ter sido cerceada, visto que a construção do PME foi desencadeada e concluída nos municípios com prazos exíguos. Entre a capacitação dos Avaliadores e o prazo para que os planos estivessem nas Câmaras de Vereadores ocorreu num espaço de seis meses, o acompanhamento e avaliação por parte da rede de assistência foi rígido.

O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DO ESTADO REGULADOR

As transformações no papel do Estado e, por consequência, na gestão pública apontam um Estado Regulador. E é neste cenário complexo de intensas mudanças nas conjunturas sociais, políticas e econômicas que a escola está inserida. Ela é parte de todo este processo, imbricada nas relações de poder sofre também a mudança na figura do Estado, quando esta deixa de ser um Estado indutor de políticas e passa a ser regulador das mesmas.

A escola adota novos conceitos buscando atender os direitos e interesses da sociedade, a maximização do lucro e das receitas camuflada num discurso de pouca qualidade da escola, de redistribuição de funções, de parcerias, de ações coletivas para melhorar os resultados.

Vemos chegar às escolas, vários mecanismos de controle do processo educativo, provas e testes que determinam quais conhecimentos e em que medida os alunos estão preparados para avançar ou não. Avaliações realizadas em larga escala, com o objetivo de "análise do processo de ensino" trazem debates significativos ao contexto escolar.

Werle (2011, p.778) chama atenção quando aponta que a proposta no PNE se refere a uma avaliação definida como prioridade associada ao desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino.

Na análise dos materiais disponíveis vemos que o Plano Municipal de Educação é uma política alinhada às demais políticas de centralização das informações e alinhamento com as diretrizes dos Organismos Internacionais, o documento apresenta de forma "mastigada" como cada município deve proceder no sentido de elaborar seus planos, suas metas; como garantir a participação de todos os segmentos da sociedade.

É no alinhamento apresentado, que observamos um conjunto articulado de ações na direção de fortalecer o Estado Regulador: se por um lado avalia os resultados obtidos pela escola também modifica o olhar do processo para a gestão deste; por outro lado o conjunto de políticas que se estabelece determina em âmbito nacional e sob várias perspectivas como se deve fazer.

O PME se torna parte do processo de controle que tem sido imputado aos municípios no sentido de regular políticas e averiguar resultados. Em outras palavras, o Estado assume a função gerencialista, responsabiliza os municípios, afere os resultados e controla as ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notória a importância de que os entes federados como um todo possua uma política clara e transparente, que norteie os objetivos e ações a serem alcançadas com e pela educação nacional. Isto se alcança com planejamento.

Estabelecer metas e estratégias de ação em âmbito local, regional e nacional garante que não haja sobreposição de ações, viabilidade de recursos e ações assertivas quanto à estrutura física, orçamentária e de pessoal. A reflexão com todos os envolvidos é fundamental.

O Estado passa a ser o indutor de regras e documentos orientativos, obriga os municípios a realizar ações até então sob sua tutela. Estas ações não chegam aos mesmos acompanhados de recursos para implementação de metas e estratégias, mas, como obrigação, força de lei.

As reflexões apontam a necessidade de garantir a participação popular, a construção conjunta de possibilidades para que a educação brasileira seja construída a muitas mãos e que seja essencialmente responsabilidade de todos na sua execução.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROSO, João O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005

_____, O Plano Municipal de Educação Caderno de Orientações Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_pme_caderno_de_orientacoes.pdf> Acesso em: 12 jul. 2016.

_____, Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 9 jun. 2016.

CURY, C. J. Por um novo plano nacional de educação. **Cadernos de Pesquisa**. v. 41, n. 144, set./dez. 2011, p. 790-811.

_____. Por um Plano Nacional de Educação: nacional, federativo, democrático e efetivo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 13-30, 2009.

MATTOS, Paulo Todescan Lessa. A formação do estado regulador. Novos estudos. **CEBRAP**. n. 76. São Paulo, nov. 2006.

SANTA CATARINA. Notícia. **Formação para Avaliadores Educacionais é realizada na segunda semana de junho em Florianópolis.** Publicado em 10 de junho de 2015. Cauê Andreosi. Disponível em: http://www.sed.sc.gov.br/index.php/ imprensa/noticias/26510-caue-andreosi. Acesso em: 28 ago. 2016.

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

POLÍTICA DE ENFRENTAMENTO AO INSUCESSO ESCOLAR: DIAGNOSE DA EVASÃO E RETENÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DO PLANO INSTITUCIONAL ESTRATÉGICO DE PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS ESTUDANTES DO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ

Samai Serique dos Santos Silveira
IFPA
sserique@hotmail.com

Silvana Neumann Martins
IFPA
smartins@univates.br

Adriana Oliveira dos Santos Siqueira
IFPA
adriana.santos@ifpa.edu.br

RESUMO: O presente trabalho constitui parte de uma pesquisa que resultou no "Plano Institucional Estratégico para Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal do Pará - IFPA". Teve como objetivo realizar o diagnóstico das causas da retenção e evasão no IFPA, Campus Santarém/PA, no período de 2011 a 2014. O tratamento metodológico partiu de um estudo qualitativo, com aplicação de questionário. As análises evidenciam que os fatores individuais, internos e externos à instituição incidem nas causas da evasão e retenção; a construção do plano de permanência e êxito, como política institucional, caracteriza-se como importante estratégia de inclusão social, direito à educação pública, gratuita e com qualidade social.

Palavras-chave: Rede Federal. Permanência e Êxito. Educação Profissional.

INTRODUÇÃO

A pesquisa diagnóstica apresentada neste trabalho foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Santarém, como parte da política institucional de enfrentamento ao insucesso escolar. Teve como objetivo realizar o diagnóstico das causas da retenção e evasão no Campus Santarém, bem como a posterior implementação

de políticas institucionais tanto no âmbito administrativo, como pedagógico, visando a permanência e êxito dos estudantes.

Neste cenário, o tema torna-se pertinente diante das atuais políticas educacionais que tem sido conduzida pelo Ministério da Educação, principalmente as que estão voltadas ao processo de expansão da educação profissional e os mecanismos implementados pela Secretaria de Educação Tecnológica – SETEC/MEC para que os Institutos Federais de Educação enfrentem o insucesso escolar, que já se reflete uma preocupação na Rede Federal.

No âmbito do Governo Federal, foi realizado no ano de 2013, a auditoria pelo Tribunal de Contas da União – TCU, na Rede Federal de Educação e foi apontado elevado índice de evasão, o que impulsionou a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC, por meio da Portaria Nº 39, de 22 de novembro de 2013, a instituir um Grupo de Trabalho que realizasse estudo aprofundado com as seguintes atribuições

> [...] elaborar relatório dos índices de evasão, retenção e conclusão desagregados para diferentes modalidades de cursos; e elaborar manual de orientação para o combate à evasão, incluindo o diagnóstico de aluno ingressante com propensão à evasão, identificação das causas e utilização de monitorias, tutorias e reforço escolar. (Diário Oficial da União, 2013, p. *25)*.

No ano de 2014, foi elaborado o documento intitulado "Documento orientador para a superação da evasão e retenção na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica", o qual tem como norte a qualidade do ensino, a diversidade, permanência e êxito dos alunos. No ano de 2015 foi expedida pela SETEC a Nota Informativa Nº 138, referente a Nota Técnica Nº 282 de julho de 2015, que determina na Rede Federal na construção de planos estratégicos para permanência e êxito dos estudantes.

A partir da Nota Informativa Nº 138, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, encaminhou Memorando Circular Nº 10/2016/PROEN, em 30 de março de 2016, aos Diretores dos Campi, para que realizassem a terceira fase denominada de diagnóstico, a partir dos índices de evasão e retenção. Neste sentido, a pesquisa partiu da seguinte problematização: quais as causas da retenção e evasão no IFPA/Campus Santarém?

METODOLOGIA

A pesquisa teve como norte as orientações da Pró-Reitora de Ensino, por meio da "Minuta do roteiro para elaboração do plano de ações de permanência e êxito dos estudantes nos *campi* do IFPA". Dentre os itens da minuta, foi selecionado para o presente trabalho,

somente o referente ao diagnóstico realizado. Este foi subdivido em dois aspectos, o quantitativo, ou seja, taxas de evasão e retenção e o qualitativo, as causas da evasão e da retenção. No entanto, daremos ênfase neste estudo somente no segundo.

O tratamento metodológico foi pautado na abordagem qualitativa Bogdan e Biklen (1994). Nos questionários, constavam itens referentes às questões socioeconômicas, ensino-aprendizagem, administrativas-institucional e pessoais. Sem desconsiderar os demais indicadores ou colocá-las numa hierarquia como maior ou menor importância, foi dado ênfase ao ensino-aprendizagem, pois eles forneceram elementos importantes e discussões sobre a função social do IFPA na Região Oeste do Pará e a elaboração do Plano de Permanência e Êxito no Campus.

Os dados da pesquisa foram coletados de forma amostral considerando os cursos subsequentes e integrados, no período de 2011 a 2014. Os instrumentos utilizados para coleta foram os questionários aplicados, referentes as causas da retenção e evasão, sendo esta última com seis questões e a primeira com oito, conforme as orientações contidas na minuta.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apesar da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 expressarem o caráter público, democrático e formativo da educação brasileira, as nossas instituições escolares, ainda são incapazes de garantir não somente o acesso, mas a permanência e êxito dos alunos que ali buscam formação, principalmente no ensino médio, etapa final da educação básica.

Fato este corroborado nas questões aplicadas na pesquisa. Quanto ao item ações da assistência estudantil/ensino-aprendizagem, considerando-se que essas ações poderiam contribuir para o retorno do aluno evadido à sala de aula, a pergunta que foi realizada foi: “o que julgaria necessário ser feito pelo IFPA para o seu retorno ao curso?”, as respostas contidas no questionário foram: auxílio apoio pedagógico, auxílio apoio técnico científico ao estudante, auxílio atendimento psicossocial, auxílio cultura, melhoria da infraestrutura do curso, aperfeiçoamento de práticas pedagógicas de professores e maior interesse nos estudos.

Os respondentes destacam como fatores causadores da evasão a dificuldade de conciliar trabalho e estudo, sendo uma das causas predominante, a falta de informação sobre o curso no momento da escolha, a insatisfação com o setor de estágio e a desvalorização da profissão no mercado de trabalho.

Figueiredo e Salles (2017) ao pesquisarem as causas da evasão, na educação profissional, destacam que os fatores escolares têm sido acentuados nos estudos sobre o tema e a Instituição precisa repensar sua função social. Faz-se necessário colocar essa questão como aspecto importante, pois há elementos institucionais que estão ao alcance da resolutividade no espaço interno da escola e, muitas vezes, é atribuído somente a fatores externos.

A partir dessa perspectiva, é necessário que se repense as estatísticas institucionais com elevados números de evasão e repetência, como algo normal e que os profissionais da educação, não têm nenhuma responsabilidade com tais resultados. Sabe-se que os números por si só, não traduzem o fenômeno pesquisado na sua inteireza, mas são indicadores importantes que podem redirecionar as ações, de forma responsável, numa instituição.

Dore e Lüscher (2013) evidenciam que a evasão é um fenômeno multifacetado, complexo e associado a circunstâncias muito variadas, quer sejam pelas características individuais, questões sociais e familiares, fatores do sistema escolar e pelo grau de atração que outras modalidades de socialização, são alcançados distantes da escola.

Neste caminho, a construção do plano de permanência e êxito no IFPA/Campus Santarém possibilita esse olhar, trabalha na construção de estratégias que viabilizem, não somente o acesso do aluno à instituição, mas a consequente permanência e sucesso escolar, visando a qualidade social que tanto almejamos na sociedade.

CONCLUSÃO

As análises evidenciam que o IFPA/Campus Santarém precisa buscar alcançar sua função social, numa perspectiva humana, técnica e científica; que os fatores individuais, internos e externos à instituição incidem nas causas da evasão e retenção; que a construção do plano de permanência e êxito, elaborado institucionalmente, com vistas a implementação de políticas, seja implementado como uma importante estratégia de enfrentamento ao insucesso escolar.

Portanto, o diagnóstico realizado subsidiou a reflexão e construção do plano de permanência e êxito, como importante política institucional, para o enfrentamento do fenômeno da evasão e retenção escolar. Dessa forma, contribuindo para a inclusão social, direito à educação pública, gratuita e com qualidade social.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Portaria nº 39, de 22 de novembro de 2013. Institui Grupo de Trabalho. **Diário Oficial da União**. Ano CL, n. 228, 25 nov. 2013. ISSN 1677-7042, p. 25.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em minas gerais. **Cadernos de Pesquisa.** n. 772, v. 41, n. 144, set./dez. 2011.

FIGUEIREDO, Natália G. S.; SALLES, Denise M. R. Educação Profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões In: **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. v. 25, n. 95. Rio de Janeiro, abr./jun. 2017.

IFPA. **Plano de ações de permanência e êxito**. Santarém: IFPA/Campus Santarém. Santarém, 2016.

IFPA. **Plano Institucional Estratégico para Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará.** Belém, 2017.

MEC. **Nota Técnica 282**, de 09 de julho de 2015. Brasília, DF: SETEC/MEC, 2015.

MEC. **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de educação profissional, científica e tecnológica**. MEC/SETEC: Brasília, 2014.

POLÍTICA EDUCACIONAL COMO CAMPO ACADÊMICO NO BRASIL: EMERGÊNCIA E EXPANSÃO A PARTIR DAS PUBLICAÇÕES

Silvana Stremel
UTFPR
silvanastremel@gmail.com

Jefferson Mainardes
UEPG
jefferson.m@uol.com.br

Resumo: O presente trabalho integrou uma pesquisa mais ampla cujo objetivo foi analisar a constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil. A fundamentação teórico-metodológica baseou-se nas ideias de Pierre Bourdieu sobre a noção de campo. Neste trabalho abordamos sobre a constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil considerando a emergência e a expansão das publicações de política educacional. A partir do levantamento das produções e das publicações sobre política educacional no Brasil, indicamos que é a partir da década de 1960 que a utilização do termo "política(s) educacional(is)" em títulos de teses, dissertações, livros, artigos e publicações oficiais tornou-se mais frequente.

Palavras-chave: Política Educacional. Campo Acadêmico. Publicações.

INTRODUÇÃO

Este trabalho integrou uma pesquisa mais ampla cujo objetivo foi analisar a constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil (STREMEL, 2016). Na análise desenvolvida, investigaram-se os diversos processos que permearam a história da política educacional como um campo específico: a expansão de publicações sobre política educacional, a criação de associações científicas, de disciplinas de política educacional, de linhas e grupos de pesquisa na Pós-Graduação, de periódicos científicos especializados, de redes de pesquisa, entre outros. No presente trabalho, abordamos sobre a constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil considerando a emergência e a expansão das publicações de política educacional.

A pesquisa fundamentou-se nas contribuições teórico-metodológicas de Pierre Bourdieu sobre a noção de campo. Com base nessa teoria, entendemos que um campo precisa de agentes, instituições, ideias e interesses específicos que lhe dê sustentação e legitimação (BOURDIEU, 2003, 2004). Desse modo, a estruturação de um campo é constituída pela criação de espaços institucionais, como por exemplo: associações científicas, grupos de pesquisa, disciplinas, periódicos, eventos científicos, redes de pesquisa, etc. Assim, na análise da constituição do campo acadêmico da política educacional considerou-se aquilo que estrutura os campos, que são as instituições, os agentes, bem como o que se gera no interior dos campos, que são as produções dos agentes, as suas publicações.

METODOLOGIA

Como forma de identificar a emergência dos estudos sobre política educacional no Brasil, fizemos um levantamento das publicações brasileiras da área da educação que empregam o termo "política(s) educacional(is)" nos títulos, para localizar os primeiros estudos relacionados ao campo e em que período o termo começou a ser usado no Brasil. A partir das contribuições da noção de campo de Bourdieu, entendemos que identificar o uso do termo é importante, uma vez que o seu uso é uma forma de caracterizar o conhecimento, ou até mesmo o capital específico que é abordado.

Utilizamos, para o levantamento, mecanismos de busca *online* por meio de consulta aos acervos digitais de bibliotecas de universidades brasileiras. A busca envolveu a consulta em 111 catálogos *online*, abrangendo instituições públicas e privadas de cada estado brasileiro[54]. Os termos buscados foram "política educacional" e "políticas educacionais" e o campo da busca foi o título. Como resultado, localizamos teses, dissertações, livros, artigos e publicações oficiais que datavam desde 1935 até 2014.

---

[54] Levou-se em conta, especialmente, as instituições que possuíam Programas de Pós-Graduação em Educação e que disponibilizavam o acesso *online* ao acervo. Foram consultados os acervos das seguintes instituições: CEFET-MG, FCC, FURG, PUC-Campinas, PUC-Goiás, PUC-Minas, PUC-PR, PUC-Rio, PUC-RS, PUC-SP, UCB, UCDB, UCS, UDESC, UEFS, UEG, UEL, UEM, UEMA, UEMG, UEMS, UEPA, UEPB, UEPG, UERJ, UERN, UESB, UESC, UFAC, UFAL, UFAM, UFBA, UFC, UFES, UFF, UFFS, UFG, UFGD, UFJF, UFLA, UFMA, UFMG, UFMS, UFMT, UFOB, UFOP, UFOPA, UFPA, UFPB, UFPE, UFPEL, UFPI, UFPR, UFRB, UFRGS, UFRJ, UFRN, UFRPE, UFRR, UFRRJ, UFS, UFSC, UFSCar, UFSM, UFT, UFTM, UFU, UFV, UFVJM, ULBRA, UMESP, UnB, UNEB, UNEMAT, UNESA, UNESC, UNESP, UNICAMP, UNICENTRO, UNIFAL-MG, UNIFAP, UNIFESP, UNIJUÍ, UNILASALLE, UNIMEP, UNINTER, UNIOESTE, UNIPAMPA, UNIPLAC, UNIR, UNIRIO, UNISANTOS, UNISC, UNISINOS, UNISO, UNISUL, UNIT, UNITAU, UNITINS, UNIUBE, UNIVALI, UNIVILLE, UNOCHAPECÓ, UNOESC, UNOESTE, UPE, UPF, URI, USF, USP, UTP.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir do levantamento das publicações sobre política educacional no Brasil, observamos que já na década de 1930 aparecem as primeiras publicações que utilizam o termo "política educacional": a obra *Um programa de política educacional*, de Aníbal Bruno (1935)[55], e o livro de Isaías Alves (1937)[56], intitulado *Técnica e política educacional*. No entanto, é somente a partir da década de 1960 que o termo começou a ser utilizado de modo mais frequente em títulos de teses, de dissertações, de livros, de artigos e de publicações oficiais. É quando a pesquisa mais sistemática sobre políticas educacionais começa a desenvolver-se no contexto de fortalecimento da pesquisa em educação com a implantação da Pós-Graduação no Brasil.

Nessa perspectiva, a década de 1960 pode ser considerada um marco no processo de institucionalização do campo acadêmico da política educacional, pois, além de outros aspectos como a criação da ANPAE em 1961, a implantação da Pós-Graduação em 1965 e do primeiro Mestrado em Educação na PUC-Rio em 1966, é a partir desse período que o emprego do termo "política(s) educacional(is)" em títulos das produções acadêmicas e oficiais torna-se mais usual. No entanto, é preciso considerar que outras produções da época, embora não utilizem explicitamente o termo, referem-se a estudos sobre política educacional (e.g. BEISIEGEL, 1964).

No levantamento e na catalogação de livros e de obras oficiais relevantes, realizado com base nos acervos digitais de bibliotecas brasileiras[57], localizamos 245 obras (1935 a 2014) que tratam de política educacional a partir da identificação do título. O gráfico a seguir sintetiza o número das publicações por década:

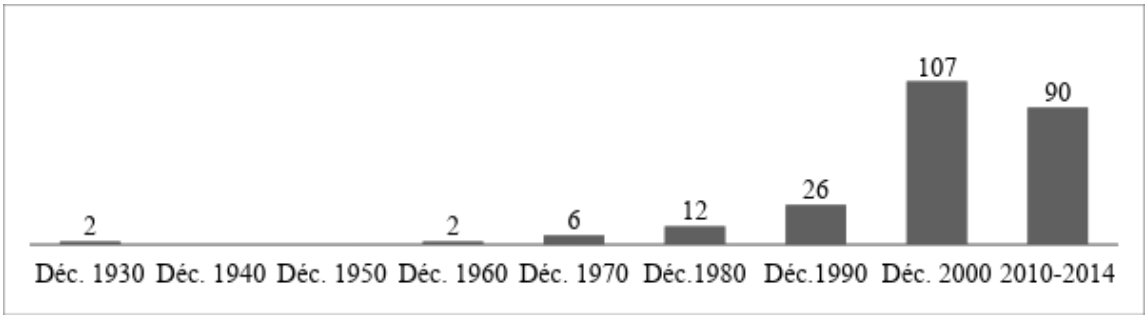
---

[55] A obra de Bruno (1935) refere-se a uma exposição apresentada ao Secretário do Interior do Estado de Pernambuco. O texto foi escrito quando Aníbal Bruno de Oliveira Firmo (1890-1976) esteve a cargo da Diretoria Técnica de Educação de Pernambuco no período de 1931 a 1935.

[56] Isaías Alves (1888-1968) foi um educador baiano que se preocupou com grandes questões educacionais como: analfabetismo, expansão e qualidade de ensino, valorização do magistério, entre outras. Foi um importante pensador na história da educação brasileira, tendo assumido vários cargos de relevância na educação. (MELLO, 2005).

[57] O levantamento inclui apenas os livros e obras oficiais que estavam disponíveis em bibliotecas. Não é exaustivo em relação à produção do campo. Vale mencionar que a área de educação no Brasil possui uma peculiaridade que é a publicação de livros de grupos de pesquisa em editoras locais (editoras universitárias, não comerciais ou com pouca distribuição), o que, muitas vezes, dificulta o acesso.

Gráfico 1 - Quantidade de livros e obras oficiais relevantes cujos títulos mencionam se tratar de política educacional (1935-2014), por década



Fonte: Organizado pela autora com base no levantamento realizado nos acervos digitais de bibliotecas de universidades brasileiras.

Observamos que as publicações de livros sobre políticas educacionais no Brasil apresentaram uma expansão significativa, especialmente a partir dos anos 2000, o que demonstra que é um campo ainda recente e em processo de consolidação. No entanto, desde a década de 1990, é possível notar que as discussões sobre políticas educacionais começaram a adquirir maior centralidade. Alguns fatos históricos contribuíram para isso, como o processo de redemocratização do país e a expansão de políticas neoliberais (a partir dos anos 1990), que se tornaram objeto de estudo de diversos pesquisadores (e.g. NEVES, 1995; BIANCHETTI, 1996; AZEVEDO, 2004; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil o campo acadêmico da política educacional vem se constituindo desde a década 1960. Esse marco na constituição do campo no Brasil está relacionado a três aspectos: 1) a criação da ANPAE em 1961; 2) o uso mais frequente do termo política(s) educacional(is) nos títulos de teses, dissertações, artigos e livros; e 3) a implantação da Pós-Graduação (1965) e do primeiro Mestrado em Educação (PUC-Rio, 1966). O levantamento das publicações evidenciou que desde o final da década de 1960, o termo política educacional já aparecia nos títulos de teses e dissertações, como é o caso da tese de Rivadávia Marques Júnior, para concurso de doutoramento, na Cadeira de História e Filosofia da Educação, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara (MARQUES JÚNIOR, 1967); da dissertação de Luiz Antônio Cunha, no Mestrado em Planejamento Educacional - PUC-Rio (CUNHA, 1972); de Miguel Arroyo, no Mestrado em Ciência Política - UFMG (ARROYO, 1974). A partir do final dos anos 1980 e 1990, o levantamento das publicações indicou que houve um interesse crescente pelo debate e pesquisa sobre política educacional, que está relacionado às mudanças

e demandas do contexto econômico, político e social do país: a redemocratização, as novas políticas propostas por partidos de oposição, início das reformas neoliberais, etc.

REFERÊNCIAS

ALVES, I. Técnica e política educacional. Rio de Janeiro: **Revista Infância e Juventude,** 1937.

ARROYO, M. G. **Estrutura de poder local e política educacional**. 1974. 87 f. Tese (Mestrado em Ciência Política) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1974.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Polêmicas do Nosso Tempo, 56).

BEISIEGEL, C. de R. Ação política e expansão da rede escolar: os interesses eleitorais do deputado estadual e a democratização do ensino secundário no Estado de São Paulo. Pesquisa e Planejamento, São Paulo, v. 8, 1964. In: BEISIEGEL, C. de R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Liber Livro, 2005. p. 15-95).

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século, 2003.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução de Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRUNO, A. **Um programa de política educacional**. Recife: Directoria technica de educação, 1935.

CUNHA, L. A. **O ensino técnico industrial e a profissionalização do Ensino Médio**. 1972. 145 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Educacional) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1972.

MARQUES JÚNIOR, R. **Política educacional republicana**: o ciclo da desoficialização do ensino. 1967. 351 f. Tese (Concurso de Doutoramento na Cadeira de História e Filosofia da Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 1967.

MELLO, M. A. G. M. Isaías Alves de Almeida e a educação na Bahia. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 14, n. 24, p. 125-140, jul./dez. 2005.

NEVES, L. M. W. **Política educacional nos anos 90**: determinantes e propostas. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1995.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

STREMEL, S. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. 2016. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E A CULTURA DA PERFORMATIVIDADE NA PRÁTICA DOCENTE

Silmara Terezinha Freitas
UNOESC
silmara.fisica@gmail.com

Resumo: Este texto é uma reflexão sobre a cultura da performatividade e as implicações no campo educacional, destacando que as políticas de avaliação que orientam as práticas docentes, no discurso da valorização da meritocracia e do produtivismo acadêmico. As ações e estratégias que balizam as políticas educacionais e, consequentemente os exames, não são neutras e nem destituídas de valores, mas correspondem e apontam para um modelo de sociedade civil e política que precisam ser democraticamente debatidos, pela maneira como são concebidas e praticadas no cenário educacional.

Palavras-chave: Políticas de avaliação educacional. Produtivismo. Performatividade.

INTRODUÇÃO

A implantação de políticas educacionais configura-se por um modelo de gestão alinhado a avaliações padronizadas, de aferição do rendimento dos sistemas de ensino em todas as esferas das práticas docentes. Por meio dessas avaliações, espera-se um determinado comportamento dos docentes, que resulta em ações concernentes às políticas empreendidas. Esses comportamentos, modelados por meio de uma cultura comum, respondem pelo conceito de performatividade.

Ball (2010, p. 38) explica esse conceito como "uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação (...) sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança".

Esse fenômeno performático entrou de forma devastadora na educação. Não se sabe ao certo quando isto aconteceu, talvez desde a escola jesuítica, sem concorrência a princípio, pelo menos no Brasil colônia, entretanto, com padrões de performance bem definidos impostos pela coroa portuguesa. Mas, não podemos negar que hoje está mais incisiva do que jamais esteve,

nas práticas impostas pelo Estado, através de exames cujos resultados, transformados em índices e indicadores de escolas e sistemas de ensino, muitas vezes focalizam a competição e o desempenho dos docentes.

Quanto ao desempenho, cabe mencionar que não apenas a educação básica está inserida nesta realidade, mas também a educação superior, então outro aspecto que sai dos bastidores para se tornar o protagonista da história das instituições de ensino superior, é o produtivismo acadêmico. Segundo Vázquez (2015, p. 2)

> "Problemas, programas, políticas, investigación" (PPPI), propuesta como una estrategia para tratar de abatir o atenuar cuestiones relacionadas con el productivismo; a la vez, se crean condiciones para la influencia o el uso de la investigación en las prácticas educativas y sociales y se favorece el compromiso con los usuarios de la investigación.

Neste sentido afirma, este autor, que o produtivismo, quando distorcido, é uma prática prejudicial das políticas que são reproduzidas nas universidades. Enfatiza que a estratégia proposta visa contribuir para que a realização dos trabalhos produzidos corrobore para uma melhor compreensão dos problemas educacionais e sociais, aproveitando a quantidade de informações especializadas existentes e complementando-as com a experiência dos atores envolvidos.

Todavia, por vezes o que a realidade demonstra é a competitividade enraizada no funcionamento das instituições de ensino superior. Em relação à pós-graduação, por exemplo, as exigências e os critérios de avaliação da Capes[58] repercutem em um crescente individualismo, resultante da disputa por publicações, bolsas e financiamento. O reflexo se dá tanto na intensificação e na precarização do trabalho do pesquisador, como no enfraquecimento do sentimento de pertencimento a um coletivo.

Diante disso, é objetivo deste texto empreender um estudo sobre as relações entre a cultura da performatividade e o produtivismo nas políticas de avaliação em larga escala na educação básica e no ensino superior.

[58] Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu em todos os estados do país.

METODOLOGIA

O procedimento metodológico adotado constitui em estudo bibliográfico adotando, para isso, literatura especializada da área da educação e que trata especificamente de fabricações individuais ou coletivas que atendem a uma sociedade capitalista.

CULTURA PERFORMATIVA NA EDUCAÇÃO

No pacote das reformas implementadas pelo governo brasileiro nas últimas décadas, e aqui nos referimos especialmente às da década de 1990 em diante, está o interesse em modelar a prática docente para que possa atender às necessidades emergentes do capital. Nessa direção, as políticas de avaliação em larga escala protagonizadas servem também ao propósito de forjar um modelo de atuação alinhado a essa perspectiva. Nesse processo, há um aumento do processo de responsabilização pelos resultados e um afastamento da autoria e autonomia do professor. Resultado disso é a construção de uma cultura performática do professor.

Falando em autonomia e neste ponto estamos nos referindo especificamente ao ensino superior, fazemos menção a Santos (2012, p. 76) onde afirma:

> [...] A autonomia é apenas um instrumento conferido à universidade para que ela possa melhor desempenhar a sua missão. Esta formulação deixa óbvio o nosso entendimento de que a autonomia não é um estatuto para sempre adquirido pelas universidades, antes deve ser permanentemente escrutinado pela comunidade, cujas regras elas se devem considerar vinculadas e a cujos desígnios devem, em última análise, responder.

Desta forma de acordo com o que enfatiza o autor, é indispensável compreender que a presença da autonomia tanto para ensinar, quando para pesquisar/produzir e disseminar o conhecimento, bem como para o funcionamento harmônico das universidades, é fundamental para o integral cumprimento das suas missões.

Infelizmente, a performatividade ligada ao produtivismo bem como atrelada às avalições padronizadas de "qualidade" leva à domesticação, e ocorre por meio de performances padronizadas influenciadas pela forma como fabricamos a nós mesmos. No que tange ao campo educacional, Ball (2010, p. 44) defende que "[...] o que importa é a efetividade das fabricações no mercado ou para as inspeções, bem como a ação que elas exercem sobre e dentro da organização – seu impacto transformador". Assim, a cultura da performatividade pode influenciar a forma como o professor pensa a si mesmo e a seu trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para muitos profissionais da educação, a ideia de ser "vigiado" constantemente gera insegurança ontológica[59], pois a padronização na maneira de avaliar impõe regras e metas que devem ser cumpridas a todo custo, eliminando muitas vezes as boas práticas do professor. É o que Peroni (2013, p. 240) chama de "mercadorização de tudo", pois o fruto desse trabalho também é uma mercadoria, já que apenas os números é o que interessam.

Não há como negar que a performatividade é sedutora, bem como o produtivismo acadêmico é importante e necessário. Quem não gostaria de estar no topo e ser reconhecido pelo seu trabalho. Opa! "Seu trabalho"? Quando tudo o que se fez foi replicar mecanicamente um procedimento! Sim, pois

> [...] dentro do quadro da performatividade, acadêmicos e professores são representados e encorajados a pensar sobre si mesmos como indivíduos que calculam a si mesmos que agregam valor a si mesmos, que melhoram sua produtividade, que vivem uma existência de cálculo. Eles devem se tornar sujeitos empreendedores que vivem suas vidas como um *empreendimento do eu* (ROSE, 1996 In: BALL, 2010, p. 51).

Estudos de Oliveira (2003) apontam para o adoecimento dos docentes em vista da necessidade de buscar desmedidamente resultados educacionais e profissionais não estimados por ele e externos aos muros da escola.

Destacamos que os desafios para o Brasil são grandes no que tange à educação e que é preciso sim (re) pensar a maneira como a educação é concebida e praticada, pois a classe docente se confronta com uma elevada pressão derivada de complexas exigências no desempenho da sua atividade profissional.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade,** v. 35, n. 2, 37-56, 2010.

PERONI, Vera Maria Vidal. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. **Currículo Sem Fronteiras,** v. 13, n. 2, 234-255, 2013.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez, 2004.

[59] Ball, Stephen J. Estamos fazendo o suficiente? Estamos fazendo a coisa certa? Como seremos avaliados?

SANTOS, Fernando Seabra. **A quarta missão da Universidade:** internacionalização universitária na sociedade do conhecimento / Fernando Seabra Santos, Naomar de Almeida Filho. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

VÁZQUEZ, Jaime Moreles. **El productivismo o la sobredimensión del *paper*como meta final de la investigación** Sinéctica n.44 Tlaquepaque ene/jun. 2015. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2015000100007. Acesso em: 14 jan. 2018.

WOOD, Ellen M. **Democracia contra capitalismo:** a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2011.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Simone de Lima
URI/FW
monydelima@hotmail.com

Leandro José Piovesan
URI/FW
lepiove@yahoo.com.br

Silvia Regina Canan
UNISINOS
silvia@uri.edu.br

Resumo: O trabalho tem como objetivo principal elucidar algumas indagações no que se refere às Políticas de Formação Docente no Ensino Superior e assim demonstrar as influências desta formação Docente no Ensino Superior, como a formação Didática pode interferir diretamente na qualidade do processo de ensinar e aprender (ensinagem). A marca da descontinuidade das Políticas de Estado frente às Políticas de Governo. O estudo foi embasado por uma metodologia de pesquisa bibliográfica, a qual adotou alguns autores como suporte às necessidades do trabalho.

Palavras-chave: Políticas de Formação Docente. Ensino Superior. Didática.

INTRODUÇÃO

A educação é um direito dos cidadãos e está prevista inclusive na Constituição Federal, porém este direito nem sempre é visto como tal e aliado aos interesses do capitalismo, a formação do docente é um ponto que acreditamos merecer um destaque.

No Brasil, isto não foi diferente, considerando o fato de termos o surgimento tardio do Ensino Superior no país (séc. XX), a necessidade inicial era formar profissionais que colaborassem no governo, que nada mais eram que os filhos das autoridades locais, ou seja, a elite.

Com isto, percebemos que a educação já em seus primórdios foi destinada à poucos e estes poucos eram escolhidos por influência do capital, de certa forma a formação destes profissionais também acabou sofrendo interferências do seu meio.

FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Através da LDB aprovada em dezembro de 1996, observamos que as cobranças se acentuaram ao setor privado com uma necessidade constante de renovação para o reconhecimento dos cursos superiores, já as instituições públicas pouco foram afetadas; quanto as questões legais que norteiam as diretrizes e bases da Educação Nacional, é notável a atuação do Banco Mundial que aparece voltada ao contexto da formação pedagógica. Dessa forma para Brzezinski (2002), o modelo de formação de professores adotado pelo Brasil, traduz-se muito no fato de conceder uma certificação mais do que atentar para uma boa qualificação dos atuantes no sistema e dos futuros atuantes.

Segundo Mantovani e Canan (2015) há uma expressiva mudança na educação do país a partir da segunda década do século XX e a educação passa ser vista com outros olhos, pois foi: "[...] quando a formação docente passou a ter maior preocupação e até mesmo passou a sofrer exigências dos organismos internacionais, muito embora os mesmos estejam mais voltados à educação como investimento e na obtenção de resultados". (MANTOVANI e CANAN, 2015, p. 30).

Como podemos notar, fica mais uma vez a evidência, que a partir do momento que a formação docente teve uma maior atenção ela foi atingida pela ação dos organismos internacionais que nada mais querem que defender os seus interesses, ou seja, os interesses do capital, o retorno do investimento realizado – resultado, ou ainda o lucro.

Pelas leituras realizadas no decorrer deste trabalho, visualizamos que a trajetória percorrida pela educação no Brasil não consegue ser linear, sofrendo inferências dos interesses políticos - políticas de Estado X políticas de Governo - e ainda sendo afetada pelas questões econômicas - capitalismo - o qual não preocupa-se com a qualidade e menos ainda com a continuidade de políticas públicas o que novamente afeta o sistema, contudo voltaremos nossas atenções aqui para centrar um olhar para as políticas públicas de formação de professores especialmente no ensino superior.

Pelos entraves das contraposições existentes, buscamos amparo na legislação para tentar aclarar nossos anseios de pesquisa. Porém, é possível observar a própria Lei deixa brechas no que tange à formação do docente de ensino superior e ainda por vezes chegando a subtrair os direitos adquiridos dos cidadãos e eximindo o Estado de suas responsabilidades. Seguindo este posicionamento Krawczyk, nos apresenta:

> Se acompanharmos a trajetória da elaboração da LDB, vamos observar que o texto aprovado restringe os direitos consagrados na Constituição de 1988, reformula as responsabilidades e atribuições do estado, do mercado e da sociedade no âmbito educativo, expressando assim a alteração da correlação de forças ocorridas na sociedade. (KRAWCZYK, 2005, p. 808).

Diante disso, optamos por esmiuçarmos a Lei 9394/96, encontramos um capítulo voltado exclusivamente ao Ensino Superior, sendo este o Capítulo IV, dos Artigos 43 - 57. Encontramos no Art. 43 a finalidade da educação superior e nos demais artigos que seguem, observamos as questões quanto à sua organização, como: sua abrangência, onde será ministrado (público ou privado), sua autorização e reconhecimento, o número mínimo de dias letivos, os diplomas de cursos superiores reconhecidos e válidos, quanto à transferência de alunos regulares, abertura de matriculas à alunos não regulares (quando da ocorrência de vagas), as instituições (universidades) devem levar em conta para sua seleção e posterior admissão dos estudantes os critérios de orientação do ensino médio, respectivamente Art. 44-51.

A universidade é o ponto central na sequência do Art. 52, trazendo neste artigo como se caracterizam e posteriormente no art. 53 suas atribuições quanto ao exercício de sua autonomia. Os demais artigos desta lei 54 – 57 tratam exclusivamente particularidades das universidades públicas.

Com isso, observamos a seguinte questão: há um capítulo inteiro, no caso, Capítulo IV – Da Educação Superior, do Título V – Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, mas em nenhum momento, em nenhum dos artigos que analisamos há intenção de atentar para a questão da formação pedagógica dos docentes do Ensino Superior. Salientamos que esta questão vem acentuando-se cada vez mais nos debates e dessa forma poderá trazer à tona a Reforma Universitária, iniciada em 2004, mas que até o momento não foi implementada e poderia ter resolvido essa questão, pois ela contempla a formação pedagógica dos docentes de nível superior.

Contudo, o que podemos constatar é que deveria haver uma legislação específica para o Ensino Superior, uma vez que principalmente no caso dos bacharéis esta falta de formação pedagógica por vezes acaba por influenciar a qualidade do trabalho deste docente e consequentemente a aprendizagem, porém isso ainda é muito instigante, pois não há posicionamento legal mesmo diante de uma visível necessidade da mesma. Concordamos com Morosini (2000) quando diz que a formação do docente para atuar no ensino superior tem sido considerada obscura, tendo em vista que a legislação não esclarece de que forma deverá se organizar essa formação. Assim enquanto o processo não é aclarado, continuaremos convivendo com essa inferência.

Porém, essa inferência não fica tão acentuada no caso dos professores que são formados em Licenciaturas e o mesmo ocorre no ensino médio, ficando à margem estritamente os profissionais formados em bacharelado. Isto é enfatizado nas palavras de Cunha, (2012, p. 26, nosso grifo) quando relata que: "A leitura dos atuais pensadores brasileiros nos leva a perceber que há o reconhecimento comum de alguns aspectos fundamentais na formação de professores *e que esta não deve ser restrita* aos Cursos de Habilitação ao Magistério (2° Grau) e Licenciatura".

Percebemos que lentamente esta questão da formação pedagógica para professores que não possuem a mesma, - especialmente no caso de profissionais bacharéis - vem ganhando maiores atenções, pois há na prática o entendimento de sua real necessidade. Conforme nos apresenta Freire, (1996, p. 43) "é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que pode melhorar a próxima prática". Essa ideia é reforçada por Cunha, (2012, p.35) "A prática e os saberes que podem ser observados no professor são o resultado da apropriação que ele fez da prática e dos saberes histórico-sociais". Nas palavras de Freire e Cunha fica evidente a importância de se ter uma prática de excelência e a reflexão que esta prática deve causar.

CONCLUSÕES

Notamos que mesmo diante de um contexto que sente a necessidade de uma formação pedagógica, esta por vezes, ainda é sentida apenas como uma maneira de aprender para fazer de forma mais rápida, prima-se pelo resultado final e não pela construção de uma qualidade em seu processo como um todo. Podemos acentuar essa posição na compreensão de Pimenta e Anastasiou:

> [...] na maioria das Instituições de Ensino Superior, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino-aprendizagem, pelo qual possam ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 37).

Reforçando essa ideia Cunha (1998) nos fala que o processo de aprendizagem que ocorre na Educação Superior tem sido utilizado apenas como um estudo de validação e produção do conhecimento científico. Para Cunha (1998, p. 15) o professor deveria ser tratado "como articulador por excelência do paradigma de ensinar e de aprender na universidade e daí a importância de estudar sua prática e sua formação".

Considerando a visível relevância no processo de ensinagem que o professor realiza e ressaltando a influência de uma formação docente na educação superior, quanto à formação pedagógica dos bacharéis, seguimos encorajados pelas experiências vivenciadas e consideramos que a formação pedagógica é fundamental para o contundente processo de ensino e aprendizagem − ensinagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: fev. 2017.

BRZEZINKI, I. **Profissão professor:** identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** 24. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas.** São Paulo: JM Editora, 1998.

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

KRAWCZYK, Nora Rut. **Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania?** Campinas, v. 26, n. 92, p. 799-819, 2005.

MANTOVANI, Isabel Cristiana de Almeida; CANAN, Silvia Regina. **Educação e Pedagogia Universitária: até que ponto formamos docentes para o ensino superior?** Curitiba: CRV, 2015.

MOROSINI, Marília C. **O professor do ensino superior:** identidade, docência e formação. Brasília: INEP, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação v. 1).

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: INOVAÇÕES OU PREOCUPAÇÕES?

Luciane Spanhol Bordignon
UPF
lucianebordignon@upf.br

Egeslaine de Nez
UFMT
e.denez@yahoo.com.br

Resumo: Em 2017, o Ministério da Educação (MEC) lançou a nova Política Nacional de Formação de Professores articulada a reforma do Ensino Médio e a consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este texto objetiva refletir sobre o processo de transição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a residência pedagógica. O procedimento metodológico se articulou a partir da reflexão teórica-contextual, na qual são focalizados aspectos do debate sobre as tensões históricas relacionadas à formação de professores; e na abordagem analítica das reflexões iniciais nessa passagem. Finalmente, é possível destacar a importância de uma política nacional de formação de professores articulada com o sistema de ensino e as instituições formadoras, e não apenas utilizada para referendar políticas de um governo.

Palavras-chave: Formação de professores. PIBID. Residência pedagógica. Educação Básica.

INTRODUÇÃO

Como as demais políticas sociais, a política educacional envolve um amplo conjunto de agentes que se expressam, sobretudo, por meio de iniciativas promovidas pelo poder público e, portanto, o Estado é uma referência fundamental. Vieira (2002) esclarece que seu papel é de indutor do desenvolvimento, todavia, sofre modificações consideráveis ao longo dos anos. Assim, as políticas públicas são um conjunto de decisões oriundas do processo participativo, e, configuradas em ações sistematizadas e institucionalizadas legalmente, visando à garantia de direitos dos cidadãos.

Em meados de 2017, uma "nova" Política Nacional de Formação de Professores foi lançada pelo MEC. A medida do governo se alinha às suas prioridades que são a consolidação

da BNCC e a reforma do Ensino Médio (publicada em fevereiro). Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996) tenha estabelecido, que em 2006 todos os professores deveriam ter Ensino Superior, os órgãos responsáveis pela regulamentação da norma tiveram que voltar atrás frente à realidade. Esse problema é real e factual até hoje: uma parcela importante dos docentes não tem formação adequada.

A meta 15 do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) sinaliza a garantia de, em regime de colaboração entre a União, os Estados e os municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, a política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Dos 2,2 milhões de docentes que atuam na Educação Básica, aproximadamente 24% não possuem formação de nível superior (CENSO, 2015). A porcentagem de professores com curso superior no Brasil, em 2014 atingia 76,2%, e, em 2016, o percentual chegou a 77, 5%. Ao observar o quantitativo de docentes dos anos finais do Ensino Fundamental que possuem formação superior na área em que lecionam, o percentual atingiu 46,9% (2016). A porcentagem no Ensino Médio atingiu 54,9%.

Este ensaio teórico busca refletir sobre o processo de transição de um programa para outra modalidade de ação voltada para a formação docente para a Educação Básica, com a participação das universidades. Há, porém, outras questões que não serão desveladas, pois o estudo se tornaria extenso e toma-se como ponto de partida para essas reflexões um contexto político extremamente “tenso” e “instável”.

METODOLOGIA

O procedimento metodológico deste ensaio se articulou a partir da reflexão teórica-contextual, na qual são focalizados aspectos do debate sobre as tensões históricas relacionadas à formação de professores, que emergiu do levantamento bibliográfico realizado; e na abordagem analítica as reflexões produzidas na problemática da questão da transição entre o PIBID e a residência pedagógica.

DISCUSSÕES

O Programa de Residência Pedagógica faz parte da modernização do PIBID e traz novidades, como a formação do estudante do curso de graduação, que terá estágio supervisionado, com ingresso a partir do terceiro ano da licenciatura, na Educação Básica. O objetivo é a melhoria da qualidade da formação inicial e uma avaliação dos futuros professores, que contarão com acompanhamento. A Residência em tese segundo o Governo Federal substituiria o PIBID, e tem como requisito a parceria com instituições formadoras e convênios com redes públicas de ensino, o que já acontece há muito tempo.

A grande vitrine dessa "nova política" é a implementação de 80 mil vagas. O edital tem data marcada para março de 2018. A proposta é que os alunos da graduação vão trabalhar nas escolas de Educação Básica com "supervisão planejada" e "avaliação periódica". A criação desse programa poderia ser uma ideia positiva se a mudança fosse para articular a transição da graduação para o exercício profissional.

Na perspectiva da formação, Nóvoa (2009) defende que ela aconteça no exercício da profissão e que muitas aprendizagens apenas se dão na prática cotidiana da escola. Não há como desenvolver certas habilidades apenas pelo viés teórico já que, na atuação docente faz-se necessário tomar decisões, resolver problemas imprevisíveis da prática cotidiana, enfim, articular conhecimentos e habilidades para atingir os objetivos propostos. Isso significa dizer que quando a aprendizagem da profissão se dá no seu exercício, aproximando o conhecimento prático dos professores das escolas e a supervisão da universidade, a articulação entre saberes de natureza acontece inevitavelmente. O desejo de encontrar soluções para casos concretos mobiliza saberes teóricos, que são imprescindíveis para sua resolução.

No entanto, Calderón e Strelec (2017) alertam para os riscos dos futuros residentes se tornarem mão-de-obra barata, contribuindo para restringir a contratação de novos professores. Riscos existem, e eles devem e podem ser minimizados. Além de medidas restritivas dessas e de outras práticas nocivas, é necessário um compromisso, de todos os atores, com a valorização do acompanhamento e a supervisão pedagógica do residente, dentro da dimensão formativa do processo.

Alves (2017) corrobora com essa perspectiva ao sinalizar que esse programa se afasta do PIBID, uma vez que o Programa objetivou ao longo dos anos, fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação pública. Isso gerou relevância na formação docente

ao aproximar o estudante bolsista da Educação Básica por meio de um projeto que reunia atividades de ensino, intervenção e articulada à pesquisa.

A proposta inicial do PIBID consistia em atender a todos os estudantes da licenciatura, permitindo-lhes essa vivência importante, o que não aconteceu, e agora, na proposta atual, não se sabe como será organizada a relação entre as universidades e a Educação Básica. Ademais, a proposta atual do Governo não apresenta perspectiva de reforço dos pontos fortes do antigo programa: o bolsista como um profissional em formação e não ocupando o lugar do docente na educação básica; aperfeiçoamento e valorização da licenciatura; integração entre as universidades e educação básica.

Segundo o governo, a Residência Pedagógica foi inspirada na residência médica, só que essa é remunerada e regulada, em alguns casos, até por concursos públicos. O que se vê para o ensino é um outro modelo com vistas à exploração de força de trabalho barata dos trabalhadores da Educação.

Emergem, então, muitos questionamentos: será que não é a precarização do quadro docente das escolas? Quem irá orientar e supervisionar estes estudantes? De que forma? Com que regularidade? Como se dará esse processo de transição? Será a extinção definitiva de um programa de sucesso (PIBID)?

De certo modo, vive-se o desmonte de políticas que estavam sendo implementadas, que tinham muito mais chance de ter sucesso a médio e longo prazo, visto que estão sendo liquidadas para que se coloque no lugar o velho apresentado como novo. Essas foram às propostas implementadas nos anos 90 para a formação docente, que buscavam enfraquecer e culpabilizar o professor, oferecendo uma formação esvaziada que não dá conta da realidade brasileira que é diversa e adversa.

CONCLUSÕES

As reflexões teóricas desse estudo indicam que o momento contemporâneo vivenciado pelas políticas de formação de profissionais para a Educação revela um processo de reestruturação. Porém, as ações tomadas podem não construir a direção segura e articular a almejada qualificação da Educação Básica, uma vez que ações dessa natureza necessitam também de aporte financeiro e, no contexto de Emenda Constitucional Nº. 95/2016, não há prescrição de novos investimentos. Além disso, a profissão docente precisa ser valorizada nos processos de formação, qualificação, carreira e salários, além das condições de trabalho também não ventiladas nesse novo “pacote”.

Muitas associações e entidades do campo da educação já se posicionaram com relação a essa política, informando que não contém elementos que permita falar de avanços, muito menos de revolução na formação de professores. Neste sentido, não são inovações, são apenas reorganizações das propostas com outros títulos, ressignificando termos, como já realizado em outros tempos. A definição para o que acontece no MEC especificamente, não é apenas o desmonte, mas também o resgate de uma determinada concepção de sociedade, mercado e projeto nacional que já existiu no Brasil anteriormente em um determinado governo.

As entidades sempre defenderam uma política nacional de formação de professores articulada com o sistema de ensino e as instituições formadoras. Isto porque sempre aconteceram programas que, muitas vezes, não se articulavam as políticas públicas para a Educação, isso acentua o tecnicismo e a precarização da compreensão da docência e de sua formação. É possível que a residência pedagógica também assuma esse papel, e isso, só os próximos encaminhamentos poderão mostrar a abordagem que será oferecida e implementada.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. F. **Política nacional de formação de professores e programa de residência pedagógica**, 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/ entrevista-com-miriam-fabia-alves-ufg-politica-nacional-de-formacao-de-professores-e-programa>. Acesso em: 20 jan. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** 1996. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 19 set. 2017.

_____. **PIBID.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=467 &id=233 &option=com_content&view=article>. Acesso em: 19 set. 2017.

_____. Decreto N. 8.752 de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a **Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm>. Acesso em: 14 dez. 2017.

EMENDA CONSTITUCIONAL Nº. 95/2016. Disponível em: <http://www.planalto. gov.br/ ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 20 jan.2018.

CALDERÓN, A. I.; STRELEC, T. C. **Residência pedagógica:** rede pública e universidade precisam conversar. In: Nova Escola. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/ 9121/ residencia-pedagogica-universidade-e-redes-de-ensino-precisam-conversar. Acesso em: 20 jan. 2018.

CENSO ESCOLAR 2015. Disponível em: http://censobasico.inep.gov.br/censo basico/#/. Acesso em: 12 fev. 2018.

NÓVOA, A. **Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

VIEIRA, S. L. Políticas de formação em cenários de reforma. In: AMARAL, A. L.; VEIGA, I. P. A. (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DESIGUALDADES SOCIOECONÔMICAS NO BRASIL

Telmo Marcon
UPF
telmomarcon@gmail.com

Resumo: A pesquisa de natureza bibliográfica, documental e estatística tem como objetivo aprofundar os limites das políticas educacionais frente às desigualdades sociais e econômicas brasileiras. As políticas educacionais, mesmo com algumas contradições em termos de formulação, avançaram muito na perspectiva emancipadora-cidadã pós Constituição de 1988 e LDB de 1996. No entanto, esses avanços encontram um conjunto de obstáculos que resultam das profundas desigualdades sociais e econômicas existentes no Brasil. A pesquisa analisa as contradições históricas da formação sociocultural e econômica brasileira baseada na produção bibliográfica crítica e em dados estatísticos produzidos por instituições de pesquisa, entre as quais, a Oxfam e o IBGE.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Cidadania. Desigualdade socioeconômica. Justiça Social.

INTRODUÇÃO

A pesquisa tem por objetivo contextualizar e compreender as políticas educacionais e seus limites frente às desigualdades sociais e econômicas brasileiras. Há uma contradição fundamental entre as políticas educacionais que avançaram numa perspectiva crítico-emancipadoras, pelo menos desde a Constituição de 1998 até o impeachment da presidente Dilma Rousseff, em 2016, em confronto com as contradições sociais e econômicas que são históricas no Brasil, mesmo que de 2003 a 2015, tenham apontado para alguma redução. São desigualdades que interferem profundamente na implantação e nos resultados das políticas. Essas desigualdades reproduzem-se no âmbito da educação escolar em termos de salários aos professores, condições de infraestrutura, precariedade de material didático, do sentido de estar na própria escola e de estudar, entre outros.

Dados do INEP sobre o Censo Escolar de 2017 publicados de forma resumida no Jornal *Correio do Povo* em 1 de fevereiro de 2018, apontam que 61,1% das creches não tem banheiro

adequado; 8,2% das escolas de ensino fundamental não tem vasos sanitários; 45,7% das escolas não tem salas de leitura e bibliotecas e 88,5% das escolas não tem laboratórios. Em relação ao ensino médio o quadro não muda: 10,7% das escolas não tem água da rede pública; 12% sem biblioteca e 54,6% sem laboratório de ciências. Esses breves dados são suficientes para um mapeamento básico das questões estruturais que compõem o cenário das escolas de educação básica. Afora isso, persistem todos os problemas de violência social que impedem crianças de acessar a escola ou de escolas fechadas.

Dados publicados pela Oxfam[60] em seu relatório de 2017 dão conta que no Brasil persistem e vem se agravando novamente, depois de 2015, as desigualdades sociais e econômicas. Dados apontam que no Brasil seis pessoas "possuem riqueza equivalente ao patrimônio dos 100 milhões de brasileiros mais pobres"; os 5% mais ricos detêm a mesma fatia de renda que os demais 95%; o Brasil é o décimo país mais desigual do mundo e o que mais concentra renda no 1% mais rico; 80% da população brasileira vive com uma renda per capita inferior a dois salários mínimos mensais. Dados do Relatório da Oxfam sobre o Brasil (OXFAM, 2017, p. 19) apontam ainda que, entre 2001 e 2015, os 10% mais ricos se apropriaram de 61% do crescimento econômico, enquanto a fatia dos 50% mais pobres foi de 18%. Neste mesmo período, a concentração de renda no 1% se manteve estável, no patamar de 22 a 25% (2017, p. 19). Além desses, há dados relevantes sobre desigualdade de renda com base no critério de gênero e de cor, da sonegação de impostos e corrupção. Com base nos mesmos dados, entre as pessoas que recebem até 1,5 salários mínimos, 67% são negros, em contraste com menos de 45% dos brancos. Cerca de 80% dos negros ganham até dois salários mínimos (OXFAM, 2017, p. 27). O 1% mais rico concentra 48% de toda a riqueza nacional e os 10% mais ricos ficam com 74%76. Por outro lado, 50% da população brasileira mais pobre possui cerca de 3% da riqueza total do País.

METODOLOGIA

A metodologia tenta dar conta de três dimensões: a produção historiográfica e sociológica crítica; os dados estatísticos sobre educação e desigualdade e a concentração de

[60] Conforme dados extraídos da própria página da organização (https://www.oxfam.org.br/quem-somos/oxfam-brasil), foi fundada, em 2014, a Oxfam Brasil que é uma organização sem fins lucrativos e independente, que mantém um conselho deliberativo, um conselho fiscal e uma assembleia geral brasileiros. Ao lado das demais afiliadas e países onde atuam, a Oxfam Brasil faz parte de um movimento global que tem como objetivo construir um futuro sem pobreza, desigualdades e injustiças.

renda e parte documental relativa as políticas educacionais. Esse trabalho passa pela crítica feita por Jessé Souza (2012a; 2012b; 2015; 2016; 2017) e Florestan Fernandes (1975; 1978) sobre a formação socioeconômica brasileira e as representações produzidas pela sociologia conservadora de Sérgio Buarque de Holanda (2015), Gilberto Freyre (1987) e Raymundo Faoro (1984; 1989), entre outros. Esses autores analisaram o Brasil, mesmo que com diferentes perspectivas, de certos pontos de vista que ofuscaram as contradições inerentes à própria formação social, econômica, cultural e política. A metodologia parte de uma crítica à ideia do "homem cordial" e da "democracia racial" para evidenciar que problemas estruturais não foram enfrentados nos grandes momentos de ruptura como é o caso da passagem da condição de colônia para o Império, assim como com a abolição da escravatura e da proclamação da República ou mesmo com a revolução de 1930. É nesse processo de crítica que os dados estatísticos atuais ajudam a fundamentar a tese que persistem problemas estruturais não resolvidos no Brasil e que as políticas educacionais por mais avançadas que sejam não conseguem dar conta.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa está evidenciando que as críticas feitas por Souza e Fernandes às interpretações que se tornaram dominantes no Brasil no mundo acadêmico e social escamoteiam elementos importantes da gênese da formação social, política, cultural e econômica. Essa crítica constitui-se num ponto de partida porque ainda hoje é recorrente interpretações que buscam justificar práticas de corrupção a partir das teses de Holanda, Freyre, Faoro, entre outros. A tese do 'jeitinho brasileiro' ou de que o público é sinônimo de corrupção, ao contrário do mercado, é constantemente reproduzida em diferentes contextos e por diferentes agentes sociais, inclusive gestores públicos.

A crítica a esses pressupostos vem acompanhada de dados que demonstram as desigualdades ainda presentes na sociedade, materializadas de muitas formas. Passa por questões econômicas, mas também pelas desigualdades de gênero e de cor. Várias pesquisas concentram o foco de pesquisa na passagem da escravidão para a emancipação e evidenciam o quanto a classe dominante conservadora se articulou para preservar os privilégios e as desigualdades de renda e riqueza. Nesse contexto a construção de direitos tem sido uma constante, não sem muitas dificuldades.

No contexto da abertura política, social e econômica no início dos anos de 1980 a pauta dos direitos sociais ganhou forte impulso com a presença marcante de movimentos e

organizações sociais. Parte das reivindicações foi traduzida em direitos e princípios legais na Constituição de 1988 e, no campo da educação, com a LDB de 1996 e em legislações posteriores. No entanto, as desigualdades econômicas e sociais estruturais não foram praticamente atingidas. Hoje há fortes indícios de que o Estado democrático de Direito assegurado pela Constituição, corre riscos conforme nos alerta Casara: *Estado pós-democrático: neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis* (2017).

No campo das políticas públicas implementadas desde o início do governo Lula em 2003 até o impeachment da presidente Dilma em 2016, ocorreram avanços importantes em termos de políticas sociais e educacionais, mas não foram acompanhadas de uma distribuição de renda. A saída da condição de abaixo da pobreza de milhões de brasileiros não ocorreu pela distribuição de riqueza, mas pela mediação do Estado no incremento de políticas sociais, especialmente o programa Bolsa família. Sem entrar no mérito dessas iniciativas, importantes, mas limitadas, o fato é que o poder da classe dominante urbana (industrial, comercial e financeira) e do agronegócio rural conseguiu se rearticular de modo expressivo. Essa rearticulação está dando condições para o governo atual fazer reformas que atingem direitos fundamentais que, mesmo precários, ainda permitiam algum tipo de cidadania, intervindo em setores estratégicos como empresas estatais, especialmente no campo do petróleo. Há um conjunto de decisões que impactam profundamente nos investimentos em áreas sociais, no caso da educação, ao mesmo tempo em que se preservam todos os privilégios ao capital financeiro.

A pesquisa vem evidenciando que não há como pensar em mudanças substanciais sem que as questões apontadas acima também estejam na pauta de gestores públicos, da mídia e das organizações sociais. As conquistas sociais ou mesmo em termos de políticas educacionais, como é o caso da Educação das relações étnico-raciais, não são suficientes se não conseguirem colocar em pauta as questões estruturais e as desigualdades sociais e econômicas. Esse movimento tem de avançar, também, na constituição de uma nova cultura pautada em pressupostos republicanos. Os ideais republicanos e democráticos, no sentido atribuído por Dewey (1979), têm de ser colocados como horizonte, mas acompanhados das mudanças estruturais necessárias para que as desigualdades não continuem colocando o Brasil entre os primeiros do mundo.

REFERÊNCIAS

CASARA, Rubens R. R. **Estado pós-democrático:** neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis. Rio de Janeiro: Guanabara, 2017.

DEWEY, J. **Democracia e educação:** introdução à filosofia da educação. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

ENSINO Fundamental e médio reduzem alunos. **Jornal Correio do Povo**, Porto Alegre, p. 9, 01 fev. 2018.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder:** formação do patronato político-brasileiro. 6. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1984, v. I.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder:** formação do patronato político-brasileiro. 8. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1989, v. II.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil:** ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes.** São Paulo: Ática 1978, v. I.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala:** formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 25. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987.

HOLANDA, Sérgio Buarque. 27. ed. **Raízes do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

OXFAM. **A distância que nos une:** um retrato das desigualdades brasileiras. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/Relatorio_A_distancia_que_nos_une.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2017.

SOUZA, Jessé. **Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?** Belo Horizonte: EdUFMG, 2012a.

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania:** para uma sociologia política da modernidade periférica. 2. ed. Belo Horizonte: EdUFMG, 2012b.

SOUZA, Jessé. **A tolice da inteligência brasileira ou como o país se deixa manipular pela elite**. São Paulo: Leya, 2015.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira:** quem é e como vive? 2. ed. Belo Horizonte: Ed UFMG, 2016.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso:** da escravidão à Lava Jato. São Paulo, Leya, 2017.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Flaiane Rodrigues Costa
Faculdade IDEAU (Passo Fundo)
educacaofisica.pf@ideau.com.br

Munir José Lauer
UPF
munirjlauer@gmail.com

Resumo: Estudar a legislação que regulamenta a formação docente no Brasil é apresentar os encaminhamentos orientadores para uma política de formação de professores que estabeleça os princípios, as condições e os procedimentos para a formação profissional. O objetivo deste estudo é fazer um resgate histórico das políticas educacionais, apresentando a consolidação das leis que regem a formação de professores. Para tanto, a pergunta que traçou o fio condutor do estudo foi a seguinte: Como se consolidou os primórdios das políticas educacionais de formação de professores no Brasil? Desta forma, a pesquisa que segue se caracteriza por ser uma pesquisa exploratória, de natureza qualitativa, que consiste em uma revisão teórica/bibliográfica e documental**.**

Palavras-chave: Formação de professores. Políticas educacionais. Docência.

INTRODUÇÃO

Refinar nosso olhar para a história da educação no Brasil, enfatizando a formação dos professores, nos permite analisar o trajeto percorrido para chegarmos até a atual situação das políticas educacionais de formação de professores, tendo a consciência do que já foi passado para poder projetar, de uma melhor forma, o futuro das políticas que regem a educação brasileira. Assim, buscamos no passado as raízes para entender o presente e planejar o futuro. O objetivo deste estudo é fazer um resgate histórico das políticas educacionais, apresentando os princípios básicos que norteiam a formação inicial de professores, considerando a consolidação das normas nacionais para a formação dos mesmos, a garantia do projeto da Educação Nacional, a igualdade das condições de ensino e a padronização da organização e gestão das Instituições de Ensino Superior – IES. A pergunta que traça o fio condutor deste

estudo é a seguinte: Como se consolidou os primórdios das políticas educacionais de formação de professores no Brasil?

METODOLOGIA

Para responder à pergunta de pesquisa, foi realizada pesquisa exploratória, de natureza qualitativa, que consiste em uma revisão teórica/bibliográfica e documental.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Os estudos referentes a história das políticas educacionais no Brasil, são relativamente, recentes, datando pouco mais de meio século, como afirmam Vieira e Farias (2011). Para tal finalidade, fizemos um recorte histórico, a partir de 1930, sendo esta data um referencial para as políticas educacionais no Brasil. Neste período, se iniciava o processo de industrialização no país e a necessidade de aumentar a capacidade de produção para a importação. A industrialização foi então, o fator que ocasionou a elevação do número de escolas de formação profissional a nível de ensino superior, pois assim, aumentariam os recursos humanos necessários as novas exigências do processo produtivo (ARANTES, 2006, p.2-3; VIEIRA e FARIAS, 2011, p. 81-84), desta forma a educação assumia a função de instruir as gerações para a atuação profissional. Em 1930, quando Getúlio Vargas assume o poder, forçado pela Revolução Constitucionalista de 1932, estabeleceu na Constituição de 1934 (art.150) a importância de um Plano Nacional da Educação que coordenasse e supervisionasse as atividades em todos os níveis do ensino. Neste viés, Freitag (1977, p. 45-46) afirma que neste período, regulamentado pelo Estatuto das universidades brasileiras, surgiram duas universidades públicas no Brasil: A USP (S.P./1934) e a Universidade do Distrito Federal UDF (R.J./1935).

Freitag (1977) destaca que em 1946, no período pós ditadura Vargas, surge a nova Constituição Federal, advinda da necessidade de elaboração de novas leis e diretrizes para a educação brasileira. No período pós 1945 “dá-se início a uma nova fase da universidade, em busca da autonomia”, como destaca Arantes (2006, p. 3), reestabelecendo a liberdade de cátedra, já prevista na Constituição de 1934 e refletindo a ambivalência dos grupos no poder. Dos debates travados sobre a questão da liberdade do ensino versus monopólio, resultou na primeira Lei de Diretrizes e Bases, a Lei número 4.024 de 1961, onde afirma que tanto o setor

público quanto o privado têm o direito de ministrar o ensino no Brasil em todos os níveis de ensino.

Arantes (2006) relata que a política educacional era utilizada como uma forma de assegurar o controle, assim, a educação estaria a serviço dos interesses econômicos. Nas afirmações de Cardoso (1972, p. 149) a política educacional expressa "reordenação das formas de controle social e político". Essa assertiva é confirmada por Saviani (1999), onde afirma que as reformas educacionais da década de 1970 tiveram como base a teoria do capital humano, onde se acreditava que a educação favorecia o desenvolvimento e a ascensão social dos indivíduos. Essa nova situação, contribui para a reestruturação da educação brasileira e vai ao encontro do exposto por Cury (2002, p. 247) destacando da importância que é para as políticas educacionais atuais se reportar a todo o contexto histórico, pois "a inscrição de um direito no código legal de um país não acontece da noite para o dia".

As diversas mudanças ocorridas na trajetória da educação e das políticas educacionais brasileiras resultaram na consolidação das leis educativas hoje existentes. A formação inicial docente, no que tange a qualidade na formação, o olhar para a construção de profissionais críticos e reflexivos, constitui-se como um fator determinante e essa formação, tem se refletido na atual conjuntura política que envolve a educação.

Na legislação vigente é possível perceber tentativas de uma formação que prima, primeiramente, pela construção do cidadão e, posteriormente o ensino tecnicista. Mas de fato, o que acontece é a busca para uma formação no ensino superior almejando uma situação financeira promissora. Desde o princípio o ensino era direcionado para as classes dominantes, que investiam na preparação profissional, excluindo as camadas mais pobres da sociedade, que deixavam os estudos precocemente para trabalhar.

Freire (2002), frisa que as lutas tinham o objetivo de reformular os cursos de formação de professores, deixando de lado a visão tecnicista obtida durante as décadas de 1960 e 1970. Na década de 1970 a formação de professores correspondia ao modelo de racionalidade técnica, em que nos três primeiros anos da formação centravam-se no conteúdo e no último ano, nas disciplinas pedagógicas.

A Lei 7.044/82, que alterou a legislação de 1971, destacando que para poder atuar como professor de 1ª a 4ª série deve ter no mínimo a habilitação de 2º grau. Para atuar como professor da 4ª a 8ª série, os professores deveriam cursar licenciatura de curta duração e para trabalhar com o ensino médio era preciso ter uma licenciatura plena completa. Em 1986, a indicação n.º 8/86 propôs a extinção das licenciaturas curtas, objetivando melhorar a qualidade do ensino e o aperfeiçoamento da formação docente. É válido salientar que as licenciaturas nesse modelo,

só foram de fato extintas após a Lei 9.394/96. Ricci (2007, p. 163) frisa que neste mesmo ano foi redigida durante a IV Conferência Brasileira de Educação a "Carta Goiânia" que apresentava propostas referentes à educação na constituição brasileira, desta forma "ganhava corpo o movimento para elaboração de novas diretrizes e bases para a educação nacional".

A nova legislação brasileira, aprovada em 20 de dezembro de 1996, foi o produto de debates políticos e ordenamentos militares, "cujas sugestões foram consubstanciadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96. Podemos afirmar que a LDB procurou atender as solicitações dos professores, no entanto, críticas foram inevitáveis a nova LDB. Autores como Severino (2003) e Saviani (1996) destacam que a legislação não é inovadora, não corresponde às reais necessidades, estando comprometida com o público privado, com uma tendência centralizadora, não correspondendo a uma tomada de consciência dos problemas da educação, sem apresentar uma teoria norteadora.

Assim, verificamos que a formação de professores nos dias de hoje, tem impregnado, aspectos relacionados à atual perspectiva econômica e política, de nível mundial. A política educacional vigente, assim como as demais políticas vigentes atualmente se constituíram através do conjunto de normas, de princípios, de estruturas a compor um documento escrito, denominado Constituição. No caso do Brasil, nossa constituição vigente é a de 1988, que inclui várias constituições históricas que contribuíram para o desenvolvimento da atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de dar conta das mudanças propostas na última década, a educação profissional deverá ser mais abrangente, para além do adestramento das técnicas de trabalho e com uma organização curricular voltada para o desenvolvimento de competências profissionais.

Portanto, de modo a aproximar a escola e o mundo do trabalho, a legislação valoriza os conhecimentos teóricos para serem transformados em ações, indicando que a qualidade tem tido sua base de sustentação na noção de competência. Coerentes com as exigências da formação colocadas para a educação básica, inscrevem-se as políticas de formação de professores para esse nível de ensino, de modo a formar o pessoal adequado aos novos modos de produção.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Adriana Rocha Vilela. Dissertação intitulada*:* **A Formação de professores da Licenciatura Plena Parcelada do curso de Pedagogia da UEG (Anápolis):** suas repercussões na atuação dos professores da rede municipal de Abadiânia, defendida no Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, em setembro de 2006, sob a orientação da Prof.ª Dra. Lenita Maria Junqueira Schultz.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: "O problema maior pe o de estudar". **Educar em revista**. Curitiba, Brasil, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 201.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1934.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1937.

BRASIL. Lei 7.044/82. **Altera dispositivos da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau.** Disponível em: http://www.jusbrasil.com.br/ legislacao/128264/lei-7044-82. Acesso em: 7 fev. 2017.

BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996

CARDOSO, F. H. Industrialização, dependência e poder na América Latina. In: CARDOSO, F. H. **O modelo político brasileiro**. São Paulo, Difusão Europeia do Livro, 1977

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

DEMERVAL, Saviani. **A nova Lei da Educação:** Trajetória, Limites e Perspectivas. 5. ed. Campinas, São Paulo. Autores Associados, 1999

FREITAS, A. (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade.** São Paulo: EDART, 1977.

RICCI, C. S. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a formação de professores. In: SOUZA, J. V. A. (Org.). **Formação de professores para a educação básica**: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 159-174.

VIEIRA, Sofia Lerche. FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política educacional no Brasil:** Introdução histórica. Brasília: Liber Livro Editora, 3. ed. 2011.

POLÍTICAS PRIVATIVISTAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA GAÚCHA

Renata Cecília Estormovski
Instituto Estadual Polivalente
renataestormovski@yahoo.com.br

Resumo: O objetivo deste estudo é analisar como tem se dado o processo de privatização da educação pública gaúcha entre os anos de 2015 e 2017, por meio da reflexão sobre três propostas do Governo Sartori no período: o Programa Escola Melhor: Sociedade Melhor, o Projeto de Lei 44/2016 e a parceria da Secretaria Estadual de Educação com o Sistema "S". Tais medidas são investigadas por um viés qualitativo, em uma análise de conteúdo. Com isso, tornou-se possível vislumbrar as manobras alavancadas pelo Estado para que a iniciativa privada e o terceiro setor passem a se responsabilizar pela educação ofertada na rede estadual, permitindo a inserção da lógica de mercado dentro das escolas e, inclusive, a formação precoce de trabalhadores de acordo com as necessidades do capital.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Parceria público-privado. Programa Escola Melhor: Sociedade Melhor. PL 44/2016. Sistema “S”.

INTRODUÇÃO

A disputa entre interesses públicos e privados é presença histórica na educação brasileira. Atualmente, a sociedade neoliberal em que estamos inseridos aprofunda e acirra a lógica do capital nos mais diferentes segmentos, colocando, à priori, aquilo que é privado como mais relevante e eficiente do que o público. As políticas propostas nos últimos anos refletem essa concepção e, na educação, têm impulsionado a materialização de distintos processos de privatização, que se dão na maioria das vezes de forma velada, colocando em risco a oferta de uma educação de qualidade social, crítica e emancipatória.

Neste trabalho, objetiva-se refletir sobre como tem se dado esse processo de privatização da educação pública no Rio Grande do Sul, por meio da análise de três propostas do Governo Sartori entre 2015 e 2017: o Programa Escola Melhor: Sociedade Melhor, que regulamentou parcerias entre escolas estaduais e pessoas físicas e/ou jurídicas para reformas, doações e instalações de redes *wi-fi* em troca de publicidade; o Projeto de Lei 44/2016, que se encontra parado na Comissão de Constituição e Justiça (por pressão de movimentos estudantis e da classe

docente) e propõe a inserção de organizações sociais na gestão de serviços públicos; e o convênio estabelecido entre Secretaria de Educação e entidades do Sistema "S" para oferecer uma formação paralela a alunos e professores, voltada aos interesses do mercado, interferindo diretamente no conteúdo a ser oferecido a esses grupos.

Para isso, tais medidas serão analisadas a partir de um viés qualitativo, em uma análise de conteúdo. Utilizando-se de um referencial que envolve principalmente Peroni e Ball e Youdell, a privatização da educação será enfocada em sua complexidade, sendo estruturada a partir de diversas estratégias nem sempre transparentes à sociedade, já que, como esclarece Peroni (2015), vai além da alteração de propriedade das instituições.

METODOLOGIA

O percurso metodológico transpassado por este trabalho envolve uma busca bibliográfico-documental de textos que esclarecem as propostas do governo Sartori investigadas, sendo eles a Lei 14.734, de 15 de setembro de 2015, que instituiu o Programa Escola Melhor: Sociedade Melhor; o Projeto de Lei 44/2016, que ainda não foi votado; e os textos "Parceria assegura 12,4 mil vagas em cursos EaD para alunos e professores" (publicado em 28 de setembro de 2017 no *site* da Secretaria do Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia) e "Veja como vai funcionar o convênio para alunos e professores da rede estadual com o Sistema S" (disponível no *site* da Secretaria de Educação em 03 de outubro de 2017), que tratam do convênio da Secretaria Estadual de Educação com o Sistema "S". Essas publicações são analisadas em uma perspectiva qualitativa, por meio de uma análise de conteúdo, e confrontadas com o referencial teórico que envolve principalmente Peroni (2012; 2015) e Ball e Youdell (2007).

Por análise de conteúdo, depreende-se a conceituação de Bardin (2011), que a define como variadas técnicas de análise de comunicações interligadas que buscam, de maneira sistemática e objetiva, descrever o conteúdo de um texto de forma a inferir seu significado simbólico, nem sempre explícito ou único.

RESULTADO E DISCUSSÕES

A educação pública brasileira sofreu historicamente influências do setor privado, mas foi a partir da década de 1990 e de suas políticas neoliberais que as relações entre público e o privado passaram a ser ainda mais enfatizadas. Em 1995, o lançamento do Plano Diretor da

Reforma do Aparelho do Estado, que propunha a redefinição do papel do Estado (já que este foi culpabilizado pela crise), tornou-se precursor de um aparato de leis, decretos e outras medidas que colocam os serviços sociais como atividades não-exclusivas do poder público e impõe à sociedade o compartilhamento de sua execução. Esse processo se insere em um contexto em que a crise estrutural do capital (MÉSZÀROS, 2008) é interpretada como uma crise de Estado, que impõe estratégias como o neoliberalismo, a reestruturação produtiva, a globalização e a terceira via para sua superação (PERONI, 2012).

A educação também é parte desse processo e, a partir de então, como traz Peroni (2015), passa a ser influenciada pelas várias formas de privatização do público que passam a coexistir:

> Ou através da alteração da propriedade, ocorrendo a passagem do estatal para o terceiro setor ou privado; ou através de parcerias entre instituições públicas e privadas com ou sem fins lucrativos, onde o privado acaba definindo o público; ou, ainda, aquilo que permanece como propriedade estatal, mas passa a ter a lógica de mercado, reorganizando principalmente os processos de gestão e redefinindo o conteúdo da política educacional brasileira (PERONI, 2015, p. 15).

Ball e Youdell (2007) esmiúçam os processos de privatização como endógena, exógena e, também, como privatização da política. A privatização endógena, tida como a principal forma de privatização "disfarçada", reflete a inserção da lógica de mercado nas escolas públicas, exigindo que o funcionamento escolar seja semelhante ao de uma empresa, com conceitos e valores desta última tidos como desejáveis, já que mais eficientes, em uma nova gestão pública. A privatização exógena se dá, também de forma "disfarçada", a partir da atuação direta do setor privado e de organizações não-governamentais nas escolas (sendo estas consideradas uma possibilidade lucrativa), com a oferta de diferentes serviços e produtos requeridos, principalmente, após reformas educativas. E a privatização da política, em que relações entre funcionários públicos, políticos e empresas ou ONGs influenciam de forma direta nas decisões políticas quanto à educação.

Conjuntamente, as diferentes formas de privatização refletem, nas políticas educacionais brasileiras, os processos de redefinição do papel do Estado vividos a partir da década de 1990, amplamente discutidos Peroni em diferentes estudos, e que se salientam ainda como muito atuais. No Rio Grande do Sul, analisando-se apenas os últimos três anos (2015, 2016 e 2017) destacam-se iniciativas que denotam intenções de desresponsabilização do Estado com a educação pública oferecida nas escolas estaduais.

A primeira iniciativa analisada é o Programa Escola Melhor: Sociedade Melhor, instituído pela Lei 14.734, de 15 de setembro de 2015, que busca estabelecer parcerias entre

escolas estaduais e pessoas físicas ou jurídicas para que estas colaborem com doações, patrocínios para ações como reformas, ampliações e manutenções nas escolas, oferta de banda larga, equipamentos de rede *wi-fi* e de informática, e outras ações que possam ser indicadas pelo conselho escolar. Em troca, os entes beneficiadores poderão realizar publicidade nos ambientes escolares, com a colocação de uma placa ou a pintura de um muro. Assim, além de desobrigar-se da manutenção das escolas e de delegar às próprias instituições a busca por recursos, o estado favorece a inserção de valores de mercado no ambiente escolar, como a publicidade e a concorrência (típicos do modelo capitalista). Representando notoriamente um processo de privatização endógena, o Programa ainda oferece riscos para as instituições que estejam em locais isolados e com uma comunidade com poder aquisitivo baixo, que não suscite interesse aos potenciais patrocinadores.

Já o Projeto de Lei 44/2016, que se encontra parado na Comissão de Constituição e Justiça devido, fundamentalmente, à pressão dos movimentos estudantis e da greve do magistério, ambos no ano de sua proposição, busca a qualificação de entidades como organizações sociais para que possam atuar em diferentes segmentos do serviço público gaúcho, entre os quais a educação. Com a concessão de tal título, entes externos podem receber recursos públicos para gerir as instituições escolares, influenciando nas tomadas de decisão e impondo a lógica gerencial, já que o alcance de metas e a racionalização de recursos figuram como seus propósitos. Essa iniciativa relaciona-se com o processo de privatização exógena, como citado por Ball e Youdell (2007).

O convênio estabelecido com o Sistema "S" reflete o que Peroni (2015, p. 23) trata como "o privado definindo o conteúdo da educação". Nessa iniciativa, Sesi, Senai e Senac oferecerão cursos na modalidade a distância para alunos e professores da rede, com a intenção explícita de favorecer a "empregabilidade" e a "profissionalização", em uma "preparação para o mercado", conforme termos utilizados nos textos analisados. Os docentes, além de realizar os cursos com os alunos, também podem utilizar os conteúdos em suas aulas regulares, replicando-os. Além disso, o Sesi oferecerá o curso de "Gestão para educação de qualidade" aos profissionais da educação, que cita a melhoria de índices como um de seus principais objetivos. Essa parceria, que não é inédita, pois já havia sido regulada por decretos em nível federal a partir de 2008, denota uma privatização do conteúdo da educação, que é definido por entidades que se voltam a benefícios para o mercado, com a formação de mão-de-obra, que pode ser considerada, nesse caso, como precoce (RAMOS, 2016).

CONCLUSÃO

Neste trabalho, buscou-se apontar como, nos últimos anos, tem sido construída políticas que levam à privatização da educação pública no Rio Grande do Sul, delegando a manutenção e o direcionamento do conteúdo a entes externos, que objetivam de forma explícita o lucro e a formação de trabalhadores para o mercado de trabalho. Além disso, buscam repassar a gestão dos serviços públicos a entidades tidas como de terceiro setor, mas que possuem a lógica gerencial como norteadora. Assim, além do financiamento, do conteúdo e dos valores que norteiam as práticas educativas, a gestão democrática - ainda tão frágil em nossas escolas - também é amplamente atacada, debilitando as tentativas de construção de uma educação comprometida com a cidadania, a emancipação e a justiça social.

Essas iniciativas não são manobras isoladas na rede estadual durante o período de tempo considerado, mas precisam ser concebidas em um contexto de sucateamento das instituições, que recebem recursos aquém de suas necessidades; de fragilização da profissão docente, em que parcelamentos e atrasos salariais são constantes, não há nenhuma sinalização de aumento e os movimentos grevistas são ignorados até seu enfraquecimento; e que tem pressionado, recentemente, a municipalização do Ensino Fundamental, mesmo sem a estrutura (física e, principalmente, pedagógica) adequada. Essas questões somente ratificam a intenção de privatização da educação ofertada pela rede estadual, que é levada aos extremos para que uma conotação negativa incentive a população a concordar com as propostas privatistas. O público é relacionado com aquilo que é ineficiente, enquanto o privado é tido como sinônimo de qualidade, levando à desestruturação e tornando a educação pública cada vez mais vulnerável.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J.; YOUDELL, D. Privatización encubierta en la educación pública, **Internacional de la Educación. Bruselas**, 2007. Disponível em: <http://firgoa.usc.es/drupal/files/2007-00242-01-S.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília: Ministério da Administração e Reforma do Estado, 1995. Disponível em: <www.bresserpereira.org.br>. Acesso em: 22 jan. 2018.

MÉSZÀROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

PARCERIA assegura 12,4 mil vagas em cursos EaD para alunos e professores. **SDECT**, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://www.sdect.rs.gov.br/parceria-assegura-12-4-mil-vagas-em-cursos-ead-para-alunos-e-professores>. Acesso em: 23 jan. 2018.

PERONI, V. M. V. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a03v23n2.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2018.

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

RAMOS, M.N. Ensino Médio Integrado: Lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. (Org.). **Ensino Médio Integrado no Brasil:** fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Ed. IFB, 2017.

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 14.734, de 15 de setembro de 2015. Institui o Programa Estadual Escola Melhor: Sociedade Melhor. **Diário Oficial do Estado** nº 177, de 16 de setembro de 2015.

RIO GRANDE DO SUL. **Projeto de Lei nº 44 /2016**. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais. Disponível em <http://www.al.rs.gov.br/>. Acesso em: 25 jan. 2018.

VEJA como vai funcionar o convênio para alunos e professores da rede estadual com o Sistema S. **Seduc**, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://www.educacao. rs.gov.br/veja-como-vai-funcionar-o-convenio-para-alunos-e-professores-da-rede-estadual-com-o-sistema-s>. Acesso em: 23 jan. 2018.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO: A REDAÇÃO DO ENEM E A PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA PÚBLICA

Glícia Juliana Leandro Lemos
UFMG
gliciajllemos@gmail.com

Suzana dos Santos Gomes
UFMG
suzanagomes@fae.ufmg.br

Resumo: Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa em andamento que investigou como as habilidades e competências da matriz de referência da redação do Enem são exploradas pelos professores de Língua Portuguesa. Constata-se que o Enem vem evoluindo quanto a seus objetivos, e hoje é um instrumento de política pública com foco na avaliação da escolaridade básica e a avaliação para o acesso à Educação Superior. A metodologia envolveu três etapas: levantamento bibliográfico, documental e pesquisa de campo. Espera-se que o estudo traga contribuições para o processo ensino-aprendizagem da produção textual e estimule professores de Língua Portuguesa no uso pedagógico das matrizes de referência no Ensino Médio.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Enem. Ensino Médio. Produção Textual.

INTRODUÇÃO

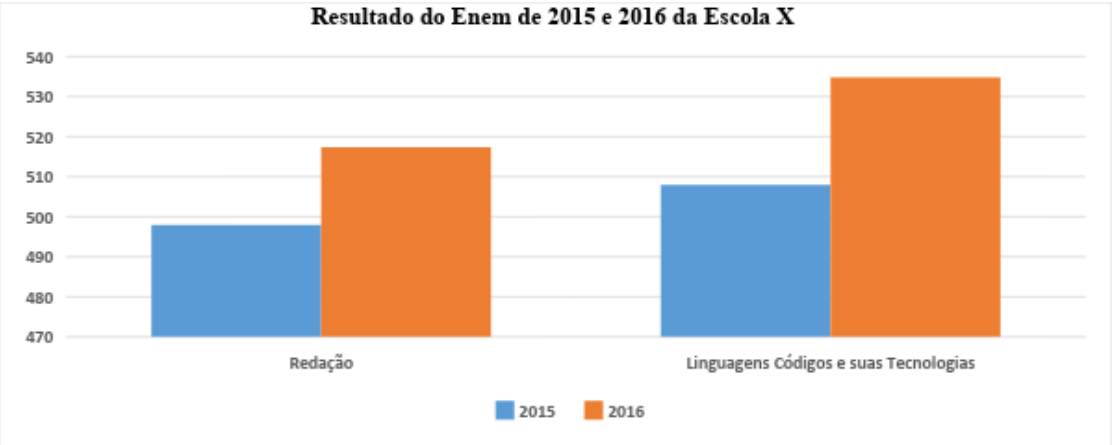
Pretendeu-se com esse estudo investigar como as habilidades e competências da matriz de referência da redação do Enem são exploradas pelos professores de Língua Portuguesa. Também se julgou necessário analisar se as habilidades e as competências da prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) influenciam ou não a elaboração das práticas de ensino de produção textual do professor de Língua Portuguesa e na escrita dos alunos dos anos finais do Ensino Médio de uma escola da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais, localizada em Belo Horizonte.

A relevância do estudo originou-se em razão da crescente demanda por esse exame, que é hoje a mais notória forma de acesso ao Ensino Superior no Brasil. Nesse contexto, a redação foi escolhida como recorte temático, dentro do universo de áreas avaliadas pelo Enem,

considerando que a mesma possui peso significativo no desempenho dos alunos no exame e, em virtude disso, requer conhecimentos que são fundamentais não só para a disciplina de Língua Portuguesa, mas também para outras áreas de conhecimentos.

Trata-se de uma avaliação externa implementada em 1998, cujos objetivos eram aferir o desempenho dos estudantes concluintes do Ensino Médio, sendo um instrumento de autoavaliação das competências e habilidades adquiridas nessa etapa de ensino, assim como um indicador de qualidade das instituições educacionais do Ensino Médio. Em 2009, o Enem foi reformulado, ele deixou de ser um mero instrumento de avaliação governamental, para se tornar a principal forma de acesso dos estudantes ao Ensino Superior público, bem como a bolsas de estudo nas instituições de Ensino Superior privado, por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni).

A redação, como parte integrante do Enem, inclui a avaliação de competências e de habilidades que são avaliadas por meio de uma matriz de competências adaptadas, a fim de aferir o desempenho do participante como produtor de um texto no qual ele demonstre capacidade de reflexão crítica, organização de ideias e argumentos sobre o tema proposto. Com o intuito de exemplificar o tema investigado o Gráfico que segue apresenta as notas obtidas em Redação e Linguagens Códigos e suas Tecnologias no Enem de 2015 e 2016 da escola participante da pesquisa. Para manutenção dos protocolos de sigilo, optou-se por chamá-la de Escola X.



Fonte: INEP[61] (03/01/2018)

[61] Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 03 jan. 2018.

Em análise constata-se, que a média das notas obtidas pelos alunos da Escola X, em Redação e Linguagens, é considerada baixa em relação ao que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) determina como ideal para os estudantes concluintes do Ensino Médio. Observa-se que uma parcela considerável de alunos que concluem o Ensino Médio não domina e não produz adequadamente os gêneros textuais ou/e apresentam no texto escrito problemas relacionados à coesão, coerência e organização de argumentos. Segundo dados referentes aos resultados da redação do Enem em 2016, apresentados pelo Inep, dos 5.848.619 candidatos que fizeram as provas, 60% obtiveram uma nota mediana entre 500 e 600 pontos, ou baixa, menos de 500 pontos, ressaltando a relevância de estudo que traga contribuições ao ensino de produção textual em Língua Portuguesa no Ensino Médio, no que se refere à produção textual e de como a avaliação externa do Enem pode influenciar as práticas docentes na Educação Básica.

METODOLOGIA

Para alcançar o objetivo proposto pelo estudo, optou-se pela pesquisa bibliográfica, documental e de campo, de abordagem qualitativa com enfoque sócio-histórico, balizada nas contribuições de Vygotsky (2005), visto que esse autor considera o sujeito como um ser social e participante do processo histórico. Pauta-se, ainda, em Bakhtin (1981), tomando como referência a proposta de estudo da língua em sua natureza viva e articulada com o social, pela interação verbal. E, por fim, ancora-se em Freire (1996), cuja proposta libertadora e dialógica considera o homem como um ser situado no mundo e com o mundo.

Coerente esse propósito, como também com o objetivo ora apresentado, as etapas da pesquisa foram divididas do seguinte modo: i) a primeira etapa consistiu no levantamento bibliográfico sobre o tema em estudo. ii) A segunda etapa caracterizou-se pela pesquisa documental, foram pesquisados documentos normativos e legais referentes ao Enem, às avaliações externas e as políticas públicas educacionais, em especial a LDB 9.394/1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), o Currículo Básico Comum de Língua Portuguesa (MINAS GERAIS, 2010) e as Orientações Curriculares de Linguagens e suas Tecnologias (BRASIL, 2006). iii) A terceira etapa realizou-se por meio da pesquisa de campo em uma escola da rede pública. Nela utilizou-se a aplicação de questionários para alunos, observação participante das aulas de produção textual de uma professora de Língua Portuguesa, tendo em vista a preparação dos alunos para a redação do Enem.

Trata-se de uma pesquisa que se encontra em andamento, e foi relevante verificar os subsídios utilizados pela professora, o uso e a apropriação das matrizes do Enem e do CBC para o ensino de redação. Ademais, observou-se a interação que acontece na sala de aula entre professor e alunos, como também entre os alunos, identificando como são criadas as oportunidades para o desenvolvimento da proficiência escritora, assim como registrar e analisar os resultados alcançados pelos estudantes na prova de redação do Enem.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na análise das diretrizes de referência estabelecidas pelo Enem para produção textual, observou-se a consonância com os documentos oficiais que regulam e orientam as matrizes curriculares nacionais e estaduais: a LDB, o PCNs e o CBC de Minas Gerais, com a aproximação da sua matriz de referência com as proposições das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio.

Observou-se, ainda, por meio das entrevistas com os alunos, o professor e análise dos planos de aula de Língua Portuguesa, um possível distanciamento no que diz respeito às práticas docentes no ensino de produção textual. Os dispositivos legais ressaltam a importância da produção textual como desenvolvimento de ações mais refinadas e críticas, sendo imprescindível a apresentação e a prática por meio de gêneros textuais diversificados, como forma de interação e participação textual, conforme reforça Vygotsky (2005) na concepção de linguagem como o lugar de interação. Em outras palavras, a escrita, mais do que um fim em si mesma, é um objeto de mediação essencial do ser humano, é também um fenômeno do pensamento. Em Bakhtin (1981) considera-se que a língua não é apenas um sistema de normas fixas, pois a compreensão dos textos não se dá somente por meio dos signos, mas também pelos sentidos atribuídos a eles.

Em análise dos dados apurados, foi recorrente nas falas dos alunos entrevistados, que o professor, ao explicar a tipologia textual “dissertação”, foi, por vezes, artificial, apresentando esquema pré-estabelecido, com regras do que o aluno deve ou não realizar na redação para obter uma boa nota do Enem. Tal comportamento é reforçado pela exigência desse gênero textual na redação do Enem e pela relevância do exame para os alunos que querem ingressar no Ensino Superior.

Sobre essa questão, o professor de Língua Portuguesa destacou o pouco tempo reservado para as aulas de produção textual, a ausência de uma indicação clara do trabalho a ser realizado, ficando a cargo do professor a divisão das aulas a ele atribuídas entre outros eixos temáticos de

conhecimento, Literatura e Gramática. Além disso, o professor destacou a pressão por resultados positivos nas avaliações externas, como o Enem e a Prova Brasil.

Constatou-se, na pesquisa, que o Enem, em sua proposta de redação, reforça, em alguns professores que lecionam nos anos finais do Ensino Médio, a opção pelo ensino de técnicas artificiais de organização e produção de textos, que não desenvolvem proficiência escritora e nem tão pouco, posicionamentos críticos diante do mundo que o cerca.

CONCLUSÃO

Pretendeu-se com esse artigo apresentar dados de uma pesquisa em andamento sobre as habilidades e competências da matriz de referência da redação do Enem exploradas pelos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

O Enem é hoje um ponto de pressão nas opções metodológicas e nas práticas docentes do Ensino Médio, ressaltando o papel exercido por essa avaliação nas expectativas escolares dos alunos do Ensino Médio, principalmente daqueles matriculados na última série dessa etapa da escolarização básica.

Por outro lado, observou-se que o Enem exige do aluno, na redação, mais que os conhecimentos linguísticos e estruturais dos gêneros e tipos textuais, demandando do mesmo a articulação de conhecimentos interdisciplinares, o que corrobora com a LDB, PCNs e suas diretrizes que orientam os conhecimentos na ampliação do saber dos alunos, não apenas o conhecimento gramatical, mas também seu conhecimento de mundo, para que compreenda os discursos da sociedade em que vive, saiba analisá-los criticamente e interfira nela para melhorá-la. Assim, mais do que saber a estrutura básica da dissertação, é importante que o aluno se torne um escritor crítico, detentor de conhecimentos múltiplos e interdisciplinares.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

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

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO: UMA ABORDAGEM ACERCA DOS PROCESSOS INCLUSIVOS NAS ESCOLAS REGULARES

Débora dos Santos Berté
UPF
deboraberte8@hotmail.com

Julio Cesar Godoy Bertolin
UPF
julio@upf.br

Resumo: Esse trabalho objetiva tecer considerações acerca da inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares do Sistema Municipal de Ensino (SME) de Soledade/RS, considerando os fundamentos legais, políticos e pedagógicos que regem a inclusão no país. Para tanto, utilizou-se da pesquisa bibliográfica e documental, abordando as políticas públicas e concepções de inclusão vigentes. Tornou-se clara a percepção, de que embora haja vasto amparo legal para a consolidação de processos inclusivos, estes, ainda carecem de efetivação.

Palavras-chave: Políticas públicas. Inclusão. Formação docente

INTRODUÇÃO

O presente estudo procura discorrer acerca da temática políticas públicas de inclusão, levantando subsídios que embasem futuras discussões e buscando alternativas para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico conceitual, diante de um contexto que exige a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares de ensino.

Para tanto, a metodologia adotada foi a realização de pesquisa bibliográfica e documental, efetivada por meio do estudo de autores, das principais legislações vigentes e dos documentos normatizadores das escolas do Sistema Municipal de Ensino (SME)[62] de

[62] O município de Soledade/RS localiza-se ao norte do Estado do Rio Grande do Sul. O SME dispõe de 18 escolas, atendendo a mais de 2.400 alunos da Educação Básica. O IDHM municipal é de 0,731;o IDEB –Anos Iniciais de 5,6 e dos Anos Finais do Ensino Fundamental de 4,3.

Soledade/RS, que tratam de tal problemática. O estudo aborda, em sequência, as políticas públicas, o ensino e a aprendizagem sobre o enfoque da inclusão.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO: DESAFIO ÀS ESCOLAS REGULARES DE ENSINO

A Constituição Federal 1988 (CF88) inaugura uma nova era no que se refere à garantia da igualdade na educação. Ao ser afirmada como direito de todos à educação se vê diante da necessidade de efetuar uma série de mudanças estruturais, curriculares e/ou pedagógicas ao longo das décadas que se seguiram. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no início da década de 1990, incumbiu-se de especificar o previsto na CF88, no que se refere aos direitos da criança e do adolescente, reafirmando, em sua redação, o direito à igualdade, contemplando, dessa forma, a inclusão por meio da garantia de "[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente no sistema regular de ensino." (BRASIL, 1990, Art. 54°). Já o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, ao tratar dos direitos fundamentais da pessoa com deficiência em seu artigo 27, salienta que:

> A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, Art. 27º)

Nesse mesmo artigo, em parágrafo único, é reforçado o dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade em assegurar uma educação de qualidade, livre de qualquer forma de violência, negligência e discriminação. Anteriormente, no início da década de 1990, a Declaração de Salamanca, ao reconhecer a importância de atribuir à inclusão um sentido amplo e por compreender a necessidade de se garantir o direito a igualdade, alertou sobre a necessidade de mudanças nos aspectos da escolarização, no que diz respeito ao currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extracurriculares (BRASIL, 1994).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - representou outro grande marco educacional. De acordo com essa Lei entende-se por educação especial "[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente no sistema regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais" (BRASIL, 1996, Art. 58°). Ainda, conforme essa legislação "O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do

atendimento aos educandos com necessidades especiais no sistema público regular de ensino [...]" (BRASIL, 1996, Art. 60°). Já as Diretrizes Nacionais para Educação Especial Básica afirmam que a educação é o principal alicerce da vida social, transmitindo e ampliando cultura, visando, sobretudo, a construção de um mundo melhor. Essas diretrizes condensam o conceito de educação inclusiva por meio de sua redação:

> Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo do espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2001, p. 20).

Assim, para efetivar tais garantias, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva defende a educação especial como uma modalidade capaz de perpassar todos os níveis e etapas de ensino e que "[...] 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). Nesse sentido, sob o enfoque dessa política as instituições escolares têm suas ações normalizadas por seus Regimentos Escolares (RE) e por seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), de modo a contemplar em suas diretrizes a oferta de uma educação especial e inclusiva.

ENSINO E APRENDIZAGEM SOB UM ENFOQUE INCLUSIVO: DAS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE INCLUSÃO

Nos últimos anos, o número de alunos com deficiência incluídos nas escolas regulares tem aumentado significativamente, fato esse, que suscita discussões na esfera educacional. A esse respeito, Vianna e Silva ponderam: "Se há necessidade de se falar em inclusão é porque muitos têm sido excluídos nas esferas social e educacional e, portanto, é importante refletir sobre o que é ser ou estar incluído" (2014, p. 7). Essa proposta de reflexão exige de cada sujeito da sociedade, em especial, dos componentes da comunidade escolar à tomada de consciência sobre a importância da inclusão, a partir de ações propostas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Mais do que isso, cobra de todos os atores do processo educacional propostas e ações efetivas de inclusão, por meio da concretização das políticas existentes e da implantação de instituições com essa especificidade.

Em consonância com o Regimento Escolar Para o Ensino Fundamental (RE), a maioria das escolas do SME de Soledade/RS, em seus PPPs, documentos norteadores dos processos educacionais efetivados na escola, referenciam o direito da pessoa com deficiência de ser incluído e de frequentar o ensino regular, bem como salientam o princípio da igualdade como uma das finalidades da educação. Em geral, os PPPs ratificam a responsabilidade da escola com a formação do indivíduo, fato que exige dos profissionais da educação uma atuação de enfrentamento das dificuldades de aprendizagem por meio de um planejamento que contemple as necessidades coletivas e individuais de cada sujeito aprendiz. Contudo, sabe-se que há um longo caminho a ser percorrido, de forma a superar paradigmas historicamente construídos. A respeito dessa questão, Rodrigues alerta que "a escola, a qual se tem pretendido modificar, ainda encontra-se presa a um ideal de aluno, que se tem como padrão. O aluno organizado, disciplinado e sem dificuldade alguma de aprendizagem." (2006, p. 186). Tal concepção de aluno não corresponde aos critérios que possam descrever os alunos com que a escola se depara todos os dias, reafirmando-se a necessidade de criação e fomentação de políticas públicas, com especial destaque as de formação docente, capazes de colaborar para a qualificação do atendimento ofertado a esse público específico.

Entretanto, a criação de políticas públicas por si só não soluciona os problemas, faz-se imprescindível o engajamento dos diversos atores envolvidos nos processos de inclusão para que essas políticas sejam realmente vivenciadas no dia-a-dia, cabendo a cada um assumir seu papel. Nesse sentido, as escolas do SME de Soledade/RS ao contemplar a educação especial e inclusiva em suas propostas de trabalho requerem de seus educadores a compreensão de que todo o aluno com deficiência ou não tem direito a frequentar a escola regular. Em consonância com a referida legislação, as escolas do SME, realizam o atendimento aos alunos com deficiência em salas regulares de ensino, possuindo, ainda, em sua maioria, uma sala de recursos multifuncionais, cujo trabalho é realizado por professor especializado, em turno inverso ao da aula, a fim de trabalhar de maneira individualizada e de acordo com as necessidades e potencialidades de cada educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Especial e Inclusiva, temática recorrente no contexto educacional brasileiro, tem suscitado consistentes estudos de pesquisadores e profissionais da educação preocupados em contribuir com subsídios teóricos para a efetivação das políticas públicas que versam sobre essa questão. Políticas essas que apontam a responsabilidade da escola enquanto

instituição de ensino capaz de garantir ao aluno com deficiência a concretização de seus direitos. Nesse contexto, emerge a necessidade de que as instituições educacionais brasileiras vivenciem de fato a inclusão, colocando em prática as políticas públicas que normatizam as especificidades e direitos da pessoa com deficiência. Para tanto, seria pertinente a efetivação de esforços em conjunto de toda comunidade escolar, contemplando gestores, docentes, discentes e família, bem como, tal qual o SME de Soledade/RS, os órgãos mantenedores, visando à consolidação dessas políticas no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituição.htm. Acesso em: 10 nov. 2017.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Brasília - DF, 1990.

_____. **Estatuto da Pessoa com Deficiência.** Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Brasília – DF, 2015.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

_____. **Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. **Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf. Acesso em: 04 jan. 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

Rodrigues, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: **Inclusão e educação**. São Paulo: Summus, 2006.

SOLEDADE, Prefeitura Municipal de. **Regimento escolar das escolas de ensino fundamental**. Soledade - RS, 2017.

SOLEDADE, Prefeitura Municipal de. **Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas do Sistema Municipal de Ensino de Soledade**. Soledade - RS, 2017.

VIANNA, C. R., SILVA, R. A. Uma ilha de inclusão no mar da exclusão? In: **Brasil, Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa:** educação inclusiva. Brasília: MEC, 2014.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL, ARGENTINA E URUGUAI: UM ESTUDO COMPARATIVO

Adrea Cristiane Maraschin Bruscato
UFRGS
bruscato@terra.com.br

Resumo: Este trabalho assume como objetivo analisar alguns dispositivos legais através da análise comparada das leis gerais da educação nacional e leis específicas da educação infantil na Argentina, Brasil e Uruguai que determinaram e balizaram as políticas públicas para a infância, possibilitando assim, uma via de intercâmbio sobre os avanços das leis e políticas educacionais. Para tanto, foi utilizada a análise comparativa buscando semelhanças e diferenças entre os marcos regulatórios. Ao longo da pesquisa, foi possível pontuar alguns indicadores de políticas, avaliando como cada país percebe e atua na educação infantil. O exercício comparativo e as reflexões sobre as políticas para a faixa etária de zero a cinco anos poderão contribuir no debate da infância no atual contexto educacional.

Palavras-chave: Educação Infantil. Políticas Educacionais. Direitos da Criança. Análise Comparativa.

INTRODUÇÃO

A educação infantil ganhou status de importância ao ser vista como determinante inicial da igualdade, redutora da desigualdade social e econômica, e promotora das condições fundamentais ao desenvolvimento humano. Apesar da Argentina, Brasil e Uruguai terem incorporado a educação como um direito das crianças pequenas em suas legislações, há variações na organização e gestão dos sistemas educacionais de cada país.

Este trabalho é um recorte da tese intitulada “Políticas Educacionais para Crianças de zero a cinco anos na Argentina, Brasil e Uruguai (2001-2014): um estudo comparativo” apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2017; ele assume como objetivo geral analisar as políticas públicas educacionais atuais, definidas em nível normativo para as crianças entre zero e cinco anos na Argentina, Brasil e Uruguai. O tema justifica-se pela possibilidade de constituí-lo em

instrumento comparativo sobre a educação infantil, o nível de obrigatoriedade e universalização, buscando identificar semelhanças e diferenças entre as três nações.

POSSIBILIDADES COMPARATIVAS

A opção por um estudo comparativo possibilitou examinar as políticas para a educação infantil na Argentina, Brasil e Uruguai. Segundo Krawczyk e Vieira (2008), a comparação pode ser vista como meio que garanta a articulação de questões comuns de análises. Ou seja, ela é construída dentro de uma concepção de análise crítica, levando em conta as especificidades históricas, econômicas, sociais e culturais que cada país vivencia/vivenciou. De acordo com Franco (2000), as pesquisas comparadas são importantes por trazerem à tona as múltiplas facetas de realidades distintas, buscando apreender as diferenças e semelhanças entre si, permitindo, através do outro, um novo olhar sobre si mesmo.

Com o estudo comparativo entre as Leis de Educação foi possível pontuar, entre outros, o dever do Estado na garantia do direito à educação, que vão desde os processos e relações no planejamento, na gestão e no controle público e social das políticas, fundamentadas nos modos como a sociedade e o Estado reconhecem a infância.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NA ARGENTINA, BRASIL E URUGUAI

Brasil e Argentina são países republicanos, representativos e federativos, que preservam as características locais e reservam uma esfera de ação autônoma a cada unidade federada. Em 2006, os direitos das crianças foram reafirmados através da Lei de Educação Nacional Argentina - Lei nº 26.206/2006 -, estabelecendo nova estrutura do sistema educacional, reiterando o dever do Estado na busca de qualidade equivalentes em todo o território, fortalecendo a democracia, incentivando à participação política e a valorização da educação. A *Educación Inicial* argentina corresponde à Educação Infantil brasileira, podendo ser oferecida em *Jardines Maternales*, para crianças de 45 dias a dois anos de idade, inclusive; e *Jardines de Infantes*, para crianças de três a cinco anos. O ensino é obrigatório a partir dos quatro anos.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/1996 -, reconhece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, sendo oferecida em creches para crianças de até três anos de idade, e pré-escolas para as crianças de quatro e cinco anos de idade, sendo obrigatória a partir dos 4 anos. Tem como finalidade o desenvolvimento

integral dos pequenos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

O Uruguai diferencia-se do Brasil e Argentina por ser um Estado unitário, no qual o centro de poder político nacional se estende por todo território, controlando as coletividades regionais e locais. Sua lei de educação – a Lei Geral de Educação, nº 18.437/2008 -, universalizou o atendimento das crianças de 4 e 5 anos, sendo obrigatória a matrícula a partir dos 4 anos. Ela dividiu a educação de zero a 5 anos em dois ciclos: 1) Educação da Primeira Infância, do nascimento aos dois anos; e 2) Educação Inicial, para crianças de 3 a 5 anos. Determinou que a formação docente fosse realizada em Institutos de Formação, sendo obrigatória a especialização no Instituto de Aperfeiçoamento e Estudos Superiores (IPES).

No quadro abaixo, é possível analisar, de modo comparativo, alguns indicadores de políticas para a Educação Infantil, inserida na Educação Formal de cada país. Cabe destacar que, no Uruguai, apenas a *Educación Inicial* (de 3 a 5 anos) faz parte da Educação Formal, diferentemente do Brasil e Argentina, que também inserem a creche e os jardins maternais, respectivamente.

Quadro 1: Comparativo de Indicadores de Políticas para a Educação Formal na Educação Infantil: Obrigatoriedade Escolar, Indicadores de Escolarização na Educação Infantil, Formação Docente, Oferta, Financiamento e Regulação da Educação Infantil - Argentina, Brasil e Uruguai

INDICADORES DE POLÍTICAS	ARGENTINA	BRASIL	URUGUAI
OBRIGATORIEDADE	4 e 5 anos Lei de Educação Nacional nº 26.206/2006 Modificada pela Lei Nacional nº 27.045/2014	4 e 5 anos Constituição Federal (com a redação da Emenda nº 59/2009) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (coma a redação dada pela Lei nº 12.796/2013	4 e 5 anos Lei Geral de Educação nº 18.437/2009
MODALIDADE	Educação Inicial 45 dias a 5 anos	Educação Infantil Zero a 5 anos	Educação Inicial Três a cinco anos
	Unidade Pedagógica	Etapa	Nível
FAIXA ETÁRIA	Jardins maternais (45 dias a 2 anos inclusive)	Creche (zero a 3 anos)	* ----------
	Jardins de infância (3 anos inclusive a 5 anos inclusive)	Pré-escola (4 e 5 anos)	Salas de 3, 4 e 5 anos
FORMAÇÃO DOCENTE	Deve ser realizada no Ensino Superior e se estrutura em dois ciclos: a) Formação básica comum; b) Formação especializada, para ensinar os conteúdos curriculares de cada nivel e modalidade.	Poderá ser em nível médio, na modalidade normal, e/ou em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de Educação.	Deve ser realizada nos Institutos de Formação Docente com aperfeiçoamento no Instituto de Aperfeiçoamento e Estudos Superiores (IPES).
OFERTA	O Estado Nacional, as Províncias e a Cidade Autônoma de Buenos Aires têm a obrigação de ofertar a Educação Infantil	Os Municípios são os responsáveis em oferecer Educação Infantil em creches e pré-escolas.	O Estado é responsável em ofertar a educação infantil para a faixa etária dos 3 aos 5 anos de idade.
FINANCIAMENTO	O Estado garantirá o financiamento do Sistema Educativo. O Estado Nacional, as Províncias e a Cidade Autônoma de Buenos Aires devem destinar exclusivamente à educação, nunca menos do que 6 % do PIB.	A União aplicará, anualmente, nunca menos de 18%, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 25%, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas. A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino.	O Estado proverá os recursos necessários para assegurar o direito à educação e o cumprimento do estabelecido na lei de educação.
REGULAÇÃO	O Estado Nacional, as Províncias e a Cidade Autônoma de Buenos Aires têm a responsabilidade de regular, controlar e supervisionar o funcionamento das instituições infantis, com o objetivo de assegurar a atenção, o cuidado e a educação integral das crianças.	As instituições de educação infantil estão submetidas aos mecanismos de credenciamento, reconhecimento e supervisão do sistema de ensino em que se acham integradas.	A ANEP regula a educação obrigatória (3 a 5 anos) nas escolas públicas e privadas; e a educação da primeira infância (zero a 3 anos) oferecidas pelas instituições privadas habilitadas pelo Conselho de Educação Inicial e Primária.

Organizado pela autora a partir das leis de educação de cada país
* No Uruguai, a Primeira Infância não faz parte da Educação Formal do país.

Argentina, Brasil e Uruguai reconhecem o direito à educação e à aprendizagem que a escola infantil oportuniza às crianças em um lugar coletivo, provedor de experiências e interações. Entretanto, a partir do quadro acima, é possível observar que suas leis de educação prescrevem determinações diferentes quanto à formação docente, oferta, financiamento e

regulação, revelando que cada país apresenta aspectos singulares quanto às políticas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados analisados evidenciam experiências comuns tanto na Argentina, quanto no Brasil e Uruguai, como a obrigatoriedade da Educação Infantil/Educación Inicial aos 4 anos, revelando que a faixa etária da pré-escola vem se expandindo nos três territórios. Porém, apesar dos países adotarem diretrizes semelhantes, também se diferem em outros aspectos, como a formação docente, por exemplo: em nível superior na Argentina, em nível médio na modalidade normal (Brasil), e em nível terciário com especialização, no Uruguai.

A universalização da pré-escola apontada no quadro, está inscrita como política pública, o que exige esforços e investimentos dos governos para efetivação da oferta de vagas a toda população infantil. Como se sabe, além da garantia de vagas, é preciso também qualidade **nos estabelecimentos e na formação docente, a fim de que a criança ocupe papel central nas políticas e programas governamentais.**

Sem a pretensão de encerrar este tema, pontua-se a importância de ampliar os debates sobre as políticas educacionais, abrindo a possibilidade de examinar criticamente as ações realizadas pelos diversos Governos, seus avanços e limites, de modo a traçar horizontes mais amplos ao direito consolidado nos marcos normativos de cada nação.

REFERÊNCIAS

ARGENTINA. Lei 26.206, de 27/12/2006. **Ley Nacional de Educacion**. Buenos Aires, 2006. Disponível em: www.me.gov.ar. Acesso em: 20 dez. 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacion**al. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/ldb>. Acesso em: 10 dez. 2014.

BRUSCATO, Andrea. **Políticas Educacionais para Crianças de zero a cinco anos na Argentina, Brasil e Uruguai (2001-2014):** um estudo comparativo". 2017. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, POA, 2017.

FRANCO. Maria Ciavatta. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre estudos comparados. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 72, ago. 2000.

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

UNESCO. **A educação infantil nos países do Mercosul:** análise comparativa da legislação. Brasília: MEC, 2013.

URUGUAY. Ley nº 18.437, del 2008. **Ley General de Educación**. Diario Oficial de la República Oriental del Uruguay. Montevideo, 2008.

PRECARIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE: O CASO DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ

Denize Cristina Kaminski Ferreira
UFPR
denize_fabio@hotmail.com

Resumo: Este estudo tem como objetivo apresentar um panorama recente da situação dos professores da rede estadual do Paraná, apontando para a precarização de suas condições de trabalho, frente à ausência de diálogo entre Governo e categoria e diante da lógica neoliberal de redução de gastos na área educacional. O texto aponta para uma ruptura da histórica tendência de se atribuir melhores condições de trabalho aos servidores públicos em relação aos trabalhadores de outros setores da economia.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Precarização das condições de trabalho. Magistério público paranaense.

INTRODUÇÃO

O docente do setor público, se comparado com trabalhadores de outros setores da economia, historicamente tende a possuir melhores condições de trabalho, entretanto, este estudo evidencia que contraditoriamente a tal tendência, há uma série de situações ocorridas na rede estadual paranaense que impactam negativamente sobre os profissionais do magistério, tais como: ausência de diálogo entre Governo e categoria; redução da carga horária destinada à hora-atividade; alteração das regras de distribuição de aulas remanescentes (extraordinárias); ademais, com as mudanças no mundo do trabalho e a propensão à flexibilização das formas de contratação, intensificam-se os contratos atípicos inclusive na área educacional, como é o caso dos professores temporários admitidos mediante Processo Seletivo Simplificado (PSS), os quais não possuem estabilidade profissional, nem acesso a planos de carreira e demais benefícios inerentes a um cargo público (FERREIRA, 2013), sendo que em 2018 foi anunciada a redução da remuneração e da contratação desses profissionais na rede. Neste sentido, este texto tem como objetivo apresentar um panorama recente acerca da precarização das condições de trabalho dos docentes na rede estadual do Paraná.

METODOLOGIA

Neste trabalho recorreu-se à pesquisa documental, procedendo-se a análise de documentos oficiais da rede de ensino pesquisada e de reportagens para descrição de situações indicativas da precarização das condições de trabalho docente; além da exposição de informações coletadas no banco de dados *on line* da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), a fim de quantificar o total de professores estaduais e seu respectivo vínculo empregatício entre os anos de 2004 a 2017.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O clima de animosidade entre o Governo Beto Richa (PSDB) e a categoria iniciou-se em 2014, quando os professores e funcionários da rede estadual entraram em greve por 29 dias; a ausência de diálogo se manteve no segundo mandato do Governo Richa e houve nova greve de 73 dias em 2015[63].

Violin (2016) relata que no dia 29 de abril de 2015 cerca de 1.200 policiais militares atuaram na região da Assembleia Legislativa do Paraná (ALEP), do total de 22 mil militares da corporação, sendo que 900 deles vieram do interior, deixando desguarnecidas regiões de todo o estado; o deslocamento dos militares para Curitiba-PR não foi aleatório, o objetivo era impossibilitar o acesso das pessoas à ALEP enquanto os deputados votavam o polêmico projeto de lei alcunhado como ‘pacotaço’, o qual previa alteração nas regras de licença, utilização de fundos estaduais para cobrir quaisquer despesas, criação de um regime de previdência complementar para os novos servidores, entre outras medidas aprovadas naquele dia; no confronto 213 pessoas ficaram feridas[64].

No segundo semestre de 2016 a categoria sinalizou estado de greve, entrando efetivamente em greve no final daquele ano, por 14 dias; paralelamente, neste período muitas escolas estaduais foram ocupadas por estudantes, no movimento nacionalmente conhecido como “Primavera Secundarista”.

No início de 2017 o governo anunciou mudanças nas regras de distribuição de aulas, por meio da Resolução nº 113/2017, determinando que as aulas remanescentes poderiam ser

---

[63] Disponível em: http://appsindicato.org.br/breve-balanco-das-greves-da-educacao-do-parana/. Acesso em: 14 jan. 2018.

[64] Disponível em: http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2015/04/apos-confronto-professores-marcam-reuniao-para-definir-rumo-da-greve.html. Acesso em: 14 jan. 2018.

atribuídas aos professores, em forma de aulas extraordinárias, dando ênfase como primeira ordem de prioridade: maior tempo de serviço nos últimos 05 anos descontados os afastamentos de qualquer natureza, exceto licença maternidade/adoção e férias, assim sendo, docentes que estiveram afastados para tratamento de saúde ou para estudos perderam a prioridade de escolha de aulas extras, até então a ênfase era primeiramente maior nível e classe do professor; tal normativa foi mantida para 2018.

Outra situação problemática estabelecida pela mesma Resolução nº 113/2017 foi em relação à hora-atividade, determinando que na distribuição de aula aos detentores de cargos de 20 horas semanais lhes fossem atribuídas 15 aulas e 05 horas-atividade, diminuindo de 07 para 05 horas-atividade semanais. Em reportagem ao Jornal Gazeta do Povo (17/01/2017) a Secretária de Educação do Paraná, Ana Seres, afirmou que a medida não reduziu a hora-atividade, apenas a ajustou, pois "o concurso é de 20h/relógio, não está escrito em lugar nenhum que é 20h/aula [...], precisamos fazer ajustes, porque o professor precisa cumprir as 20h/relógio"; já para Hermes Leão, presidente da APP-Sindicato, tal medida levaria à redução de sete mil cargos na rede e uma economia de R$300 milhões por ano para o governo. O entendimento do sindicato da categoria é de que a Lei Federal nº 11.738/2008 deixou de ser cumprida, pois não seria mais destinado ⅓ da carga horária para hora-atividade, mas tão somente ¼ da jornada[65].

Entretanto, a Resolução nº 15/2018 apresentou outra redação sobre a polêmica das horas-atividade para o novo ano letivo, estabelecendo que aos detentores de cargos de 20h/semanais seriam atribuídas 15 aulas de 50 minutos (correspondentes a 12h e 30 min de interação com educando), 05 horas-atividade de 50 minutos cumpridas na instituição de ensino e 04 horas-atividade de 50 minutos cumpridas em local de livre escolha (totalizando 07h e 30 min de horas-atividade), ou seja, houve uma ampliação da jornada do professor para 24 horas/aula para cumprimento das 20 horas/relógio, ainda que este entendimento nunca tenha sido usual na mencionada rede.

Na década de 1990 e início dos anos 2000 coexistiam quatro formas de contratação no magistério estadual: efetivos, celetistas, professores admitidos pela empresa Paranaeducação e pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS), sendo os três últimos em caráter precário. Na Tabela 1 é possível perceber que a partir de 2006 predomina a existência basicamente de dois vínculos

[65] Disponível em: http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/governo-ira-ajustar-hora-atividade-dos-professores-no-parana-a5vvuc4il1nlxzixah1hztjn7. Acesso em: 14 jan. 2018.

empregatícios: estatutários/efetivos (QPM) e temporários (PSS), estes sem estabilidade profissional (FERREIRA, 2013).

Tabela 1 - Quantidade de professores da Rede Pública Estadual e seus respectivos vínculos (dados gerais do estado – 2004/2017)

Ano[1]	Total de Prof	Qpm[2]		CLT[3]		PR Educação[4]		PSS	
		Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
2004	51.631	34.471	66,8%	6.680	12,9%	1.073	2,1%	9.407	18,2%
2005	50.668	38.538	76,1%	5.127	10,1%	636	1,2%	6.367	12,6%
2006	56.803	43.871	77,2%	01	0,0%	14	0,02%	12.917	22,7%
2007	59.435	43.677	73,5%	01	0,0%	09	0,02%	15.748	26,5%
2008	62.125	42.922	69,1%	01	0,0%	06	0,01%	19.196	30,9%
2009	69.410	46.405	66,8%	01	0,0%	04	0,0%	23.000	33,1%
2010	73.455	46.125	62,7%	01	0,0%	02	0,0%	27.327	37,2%
2011	73.873	46.122	62,4%	01	0,0%	02	0,0%	27.748	37,5%
2012	75.021	51.699	68,9%	0	0,0%	02	0,0%	23.320	31,1%
2013	79.497	50.580	63,6%	0	0,0%	02	0,0%	28.915	36,4%
2014	79.014	49.692	62,9%	0	0,0%	02	0,0%	29.320	37,1%
2015	74.512	51.940	69,7%	0	0,0%	02	0,0%	22.570	30,3%
2016	77.774	50.673	65,1%	0	0,0%	02	0,0%	27.099	34,9%
2017	69.932	48.892	69,9%	0	0,0%	02	0,0%	21.038	30,1%

Fonte: SEED-PR. Dados tabulados pela autora.
[1] O mês de referência é novembro, considerado por Ferreira (2013) como o ápice anual das contratações.
[2] Somatória dos vínculos QPM-P, QPM-E e QUP (estatutários).
[3] Somatória dos vínculos TF57-L, TF58-L, TF57-T e TF58-T (celetistas).
[4] Somatória dos vínculos PEPR e PEPE (ParanaEducação)

Conforme Tabela 1, nos anos analisados, a quantidade de admissões temporárias oscilou entre 22 a 37%, mesmo em anos posteriores à realização de concursos públicos (2003, 2004, 2007 e 2013) essa quantia não diminuiu, ao contrário, logo após os dois últimos concursos pode-se perceber um incremento de temporários. É possível observar que a redução da hora-atividade em 2017 gerou redução de 6 mil temporários, uma vez que os efetivos assumiram mais aulas.

O Edital nº 72/2017 estabeleceu instruções destinadas à realização de contratações atípicas para o ano letivo de 2018, prevendo um mínimo de 10 mil vagas, ainda que a série histórica (2004-2017) evidencie praticamente o dobro, e por vezes até o triplo, deste

contingente. Além disso, foi prevista uma redução de 13,35% da remuneração do professor temporário graduado, conforme consta na Tabela 2.

Tabela 2 - Formação, valor hora/aula e remuneração do professor temporário da Rede Estadual do Paraná (2017 e 2018)

Formação	Valor hora/ aula 2017	Remuneração 2017[1]	Valor hora/ aula 2018	Remuneração 2018[1]
Licenciatura Plena	R$15,73	R$3.655,80	R$ 13,63	R$3.277,80
Licenciatura Curta	R$11,80	R$2.948,40	R$ 11,79	R$2.946,60
Acadêmicos	R$11,01	R$2.806,20	R$ 11,01	R$2.806,20

Fonte: Editais nº 58/2015 e nº 21/2017(SEED-PR). Dados organizados pela autora.
[1] Remuneração para 40h/semanais, equivalente a 180 h/mensais, o cálculo é composto por vencimento e auxílio transporte (R$4,58 por hora para todos os vencimentos).

Em entrevista cedida ao Jornal Gazeta do Povo (20/12/2017), o governador emitiu declaração polêmica, alegando que se o salário não estivesse satisfatório, bastava não participar do processo seletivo, acrescentando que "quem for participar do teste seletivo já sabe que o salário ofertado pelo estado é aquele. Foi reduzido em R$400. De R$3,6 mil para R$3,2 mil. Mesmo assim, [...] está acima do piso nacional dos professores, então não tem o que reclamar"[66]; neste sentido, vale ressaltar que a Lei Federal nº 11.738/2008 estabeleceu o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica para a formação em nível médio, o que não é o caso dos temporários em questão; o entendimento do governador corrobora com a afirmação de Fernandes (2013, p. 1103) de que infelizmente muitos estados e municípios "tomam o piso como teto". Todavia, mesmo com a redução salarial e da perspectiva de diminuição de contratações, 92.346 professores se inscreveram no PSS 2018, como um candidato poderia pleitear mais de uma vaga, o total de inscrições chegou a 290.634[67].

CONCLUSÃO

A docência sofre atualmente um processo contínuo de desvalorização e precarização no que se refere à questão salarial e a condições de trabalho, esta situação ficou evidente neste

[66] Disponível em http://www.gazetadopovo.com.br/politica/parana/se-nao-esta-bom-o-salario-nao-precisa-participar-do-teste-seletivo-diz-richa-e515xcv349kj4d43inekroo2e. Acesso em: 14 jan. 2018.

[67] Disponível em http://www.gazetadopovo.com.br/politica/parana/pss92-mil-professores-se-inscrevem-e-governo-deve-manter-remuneracao-menor-cdp676piytg1mv1vttnymm7xx/?utm_source=facebook&utm_medium=midia-social&utm_campaign=gazeta-do-povo. Acesso em: 15 jan. 2018.

estudo, diante do contexto neoliberal de contenção dos gastos estatais na educação estadual paranaense e da ausência de diálogo entre Governo e categoria nos últimos anos, de maneira que os trabalhadores vêm arcando com as principais consequências desta opção política do Estado. Ademais na referida rede há dois vínculos empregatícios: efetivos e temporários, tais profissionais realizam trabalhos iguais ou similares, porém estes últimos estão submetidos à instabilidade inerente à sua forma de contratação, intensificando ainda mais a precarização de suas condições de trabalho.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, M. D. E. A valorização dos profissionais da educação básica no contexto das relações federativas brasileiras. **Rev. Educação & Sociedade**, v. 34, p. 1095-1111, 2013.

FERREIRA, D. C. K. **Os professores temporários da Educação Básica da Rede Pública Estadual do Paraná.** Dissertação (Mestrado) - Curitiba: UFPR, 2013, 185 f.

VIOLIN, T. C. O massacre do Centro Cívico de Curitiba. In: PEREIRA, L. F. L; e ALLAN, N. A. (Org.). **29 de abril**: repressão e resistência. Bauru: Canal 6, 2016.

PROFESSOR E PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURITIBA: DUAS CARREIRAS A MESMA PROFISSÃO.

Claudia Alessandra Gregório
UFPR
greclale@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho apresenta a existência de carreiras distintas dentro Rede Municipal de Ensino de Curitiba – professores e professores de educação infantil - regidas por estatutos também distintos; situação essa influenciada pelo contexto histórico em que a Educação Infantil está inserida, mas também por políticas de valorização (ou desvalorização) docente. Por meio da análise das mudanças na Lei que regula a carreira de professor infantil é possível perceber alguns avanços significativos, no entanto, desigualdades notáveis ainda existem entre as duas carreiras – onde ambas trabalham com educação, porém em faixas etárias diferentes. Quanto menor a idade das crianças atendidas pelo professor menor a valorização docente.

Palavras-chave: Valorização docente. Carreira na educação infantil. Políticas Públicas Educacionais.

INTRODUÇÃO

No município de Curitiba existem duas carreiras distintas para os professores: aqueles que podem atuar em Escolas e nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), de pré-escola até ao nono ano, intitulados profissionais do magistério – professores- e aqueles que podem atuar especificamente em CMEIs, atuando com crianças de 4 meses a 5 anos, intitulados professores de educação infantil. Deste modo, a finalidade desse estudo foi compreender as semelhanças e diferenças para além da nomenclatura e espaço de trabalho, investigando a valorização (ou desvalorização) docente

METODOLOGIA

Esse estudo foi realizado por meio de uma análise documental das duas últimas Leis que regem a categoria das professoras de educação infantil e edital para concurso público – último

promovido- para ambos os cargos, abordando as questões de carreira, remuneração, condições de trabalho, jornada e formação exigida para ingresso e continuada a fim de compreender as políticas direcionadas a Educação Infantil em específico e o quanto estas permanecem ou não as margens da Educação Básica, utilizando como categoria de análise a remuneração, a jornada e as condições de trabalho.

Esse estudo, apoiou-se nos seguintes os autores Carissim; Trojan (2011), Tardif; Lessard (2014), Heck (2014) para a reflexão sobre o processo histórico no qual está inserido a Educação Infantil, o profissionalismo docente, formação e formação continuada.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na análise dos editais, a normatização para que o candidato possa assumir a vaga que convocam a refletir sobre as desigualdades nas carreiras entre professores e professores de educação infantil. No quadro abaixo está em destaque algumas categorias de análise sobre as duas carreiras.

Categorias	Professor	Professor de educação Infantil
Remuneração	R$1. 738,08	R$ 1.839,32
Jornada de trabalho	20 horas	40 horas
Escolaridade exigida	Curso Superior Completo	Ensino Médio na modalidade Magistério

O ingresso no serviço público para ambas as carreiras, em Curitiba, se dá por meio de concurso público, como determina a LDB (BRASIL, 1996). No entanto, a análise do quadro permite que a categoria escolaridade exigida explique as grandes discrepâncias encontradas entre as demais – remuneração e jornada de trabalho. O edital analisado é referente ao último concurso realizado, em 2014, ainda para o cargo de educador – como era no designado na Lei vigente para a carreira na época do concurso.

A Lei 14.580/2014 que reestruturou a carreira dos profissionais de educação infantil da Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC) (CURITIBA, 2014) trouxe alguns benefícios como aposentadoria especial prevista no art. 40, § 5º, da Constituição Federal – com comprovação do tempo no exercício do magistério, devido as mudanças na carreira, alterou a nomenclatura de educador para professor de educação Infantil e determina que a hora atividade seja 1/5 a ser gradativamente implantado até chegar a 1/3 da jornada para estudos, preparação e elaboração de materiais.

Esses avanços vieram acompanhados de algumas estagnações, ou seja, a Lei não mudou a escolaridade exigida para investidura no cargo, mantendo a exigência do ensino médio na modalidade magistério, brecha concedida pela LDB (BRASIL, 1996). Esse cenário permite que o governo municipal contrate profissionais com salários menores, do que aqueles almejados pelos candidatos com formação superior.

Desse modo, a remuneração dos professores e professores de educação infantil, é praticamente o mesmo, porém com diferença significativa da jornada de trabalho, ou seja, professores de educação infantil trabalham 40 horas semanais e professores 20. Desse modo, no mesmo ambiente de trabalho − CMEI - é marcado pelo encontro de duas careiras distintas, para realizar o mesmo trabalho, porém com grande diferença na remuneração em relação a jornada por cada carreira desenvolvida.

Heck (2014) destaca que existe um alto índice de exoneração na carreira das professoras de educação infantil, o que pode indicar um descontentamento

> [...] Chamam atenção os números referentes ao ano de 2008, quando se exoneraram 45,3%, e no de 2010, 41,2%. Em 2012, último ano da gestão do prefeito Luciano Ducci, a taxa de exoneração foi de 26,5%, o que representa mais de um quarto das educadoras que entraram (...) Diante do cenário ora exposto, constata-se a dificuldade do cumprimento da legislação municipal de 20% da hora-permanência destinadas ao planejamento e estudos das educadoras. Situação que se agrava com o objetivo de atender a prerrogativa da Lei do Piso de 33% para este fim. (HECK, 2014. p. 178)

Esses dados trazem a informação daquilo que informalmente é visto nas redes sociais: professores de educação infantil da RME de Curitiba, compartilhando a indignação pela falta da hora atividade, para planejar, estudar, fazer registros, atividades de cunho pedagógico, que por sua vez ou fazem em casa − Lessard; Tardif (2014) chamam de trabalho invisível - ou não fazem, impactando na qualidade do serviço ofertado às crianças.

A Secretaria de Educação de Curitiba (SME) oferta formação continuada para os profissionais que atuam no CMEI (professores, professores de educação infantil, pedagogos e diretores). No entanto, nem sempre é possível a liberação dos professores de educação infantil para participar da formação, devido à falta de profissionais na unidade – no caso de licença prêmio, licença para tratamento de saúde prolongado, licença maternidade). Encontra-se nas licenças outro fator importante de diferença entre as duas carreiras. Nos CMEIs quando existe concessão de algumas dessas licenças para o professor de educação infantil não existe contratação de um profissional para o período de afastamento, ou seja, a unidade fica com a falta de um profissional de 40 horas. No entanto, se a vaga se enquadrar nos profissionais do magistério – professor ou pedagogo- é contratado um profissional para fins de cobrir essas

licenças. São duas carreiras funcionando no mesmo espaço, porém sem as mesmas condições. Assim a formação continuada é um dos indicadores de valorização docente e nesse sentido Carissimi e; Trojan (2011, p. 61), corroboram “a formação dos profissionais de educação deve ser entendida na perspectiva social e alçada ao nível da política pública, tratada como direito e superando o estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio”.

A carreira de professoras de educação infantil carrega estigmas, marcas deixadas pela cultura de políticas educacionais, as quais contribuíam para a marginalização do atendimento as crianças de 0 a 3 anos.

CONCLUSÃO

Os dados apresentados por meio de análises de Leis e editais de concurso, dá indícios de que apesar de algumas conquistas como a nomenclatura – que permite movimentos futuros, aposentaria especial, ainda existe uma segregação muito grande entre as carreiras de professor e de professor de educação infantil. Se a Lei 14.580/2014 (CURITIBA, 2014), que reestruturou a carreira dos profissionais de educação infantil da PMC foi aprovada em 2014, não poderia ela já exigir a formação em ensino superior? Por que não alterou a jornada de trabalho? Essas indagações permitem perceber a política pública desenvolvida no município de Curitiba, apesar dos avanços alcançados, ainda há segregação nas carreiras. Se, ao menos, não na teoria, mas na prática a hora atividade acontecesse, já fortaleceria outro importante indicador de valorização docente – a formação continuada- a qual permite compreender as especificidades da docência na educação infantil e atrair ao mesmo tempo a atenção para as disputas da verba pública.

Assim, considerando remuneração, jornada, condições de trabalho, formação continuada percebe-se uma precarização do trabalho docente dos professores de educação infantil, sendo que se apresentam legitimadas pelas políticas educacionais desenvolvidas pelo município. Comparando as carreiras é possível ainda ver sombras da desvalorização da carreira dos professores de educação infantil, podem ser marcadas talvez pela feminização do trabalho docente, em especial com crianças pequenas, ou possivelmente pelo contexto histórico assistencialista no qual se desenvolveu a educação infantil. De certo modo, é possível dizer que a carreira dos profissionais da educação infantil está sim as margens da careira dos demais professores da Educação Básica pelo menos na esfera municipal de Curitiba.

Para finalizar é importante lembrar que atual gestão cancelou todos os planos de carreira, tanto dos professores como dos professores de educação infantil, pelo prazo de dois

anos, sem garantia de retorno. Não se sabe ainda, como isso vai terminar, cabe um estudo mais aprofundado, para analisar os impactos sofridos devido a esse congelamento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 12 nov. 2017.

CARISSIMI, A. C. V.; TROJAN, R. M. A valorização do professor no Brasil no contexto das tendências globais. **Jornal de Políticas Educacionais,** n. 10, ago./dez. de 2011. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/n10_6.pdf. Acesso em: 05 jan. 2018.

CURITIBA, **Lei 14580, de 22 de dezembro de 2014.** Reestrutura a carreira dos profissionais da educação infantil da Prefeitura Municipal de Curitiba. Câmara Municipal de Curitiba. 2014. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/2014/1458/14580/lei-ordinaria-n-14580-2014-reestrutura-a-carreira-dos-profissionais-da-educacao-infantil-da-prefeitura-municipal-de-curitiba. Acesso em: 05 jan. 2018.

CURITIBA, **Edital nº 01/2016**. Estabelece normas de Concurso Público para provimento no cargo de Docência I. Secretaria de Recursos Humanos. 2016. Disponível em: http://gol.curitiba.pr.gov.br/Util/Arquivos/Concurso/edital%20docencia%20ii%20e%20educ%20ultima%20versao%2028-0114%20revis%C3%A3o%20s%C3%A9rgio%20_juci_.pdf. . Acesso em: 05 jan. 2018.

CURITIBA, **Edital nº 02/2014**. Estabelece normas de Concurso Público para provimento dos cargos de Profissional do Magistério Docência II – Língua Portuguesa, Inglês, Ciências, Geografia, História, Educação Física e Educação Artística na carreira do Magistério Público Municipal e Educador na carreira de Educador. Secretaria de Recursos Humanos. Disponível em: http://gol.curitiba.pr.gov.br/Util/Arquivos/Concurso/edital%20docencia%20ii%20e%20educ%20ultima%20versao%2028-01-14%20revis%C3%A3o%20s%C3%A9rgio%20_juci_.pdf. Acesso em: 05 jan. 2018.

HECK, B. M. **A carreira das educadoras da Educação Infantil no município de Curitiba:** Integração com a educação ou consolidação na marginalização? (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: ENTRE CONQUISTAS E DESAFIOS

Camila de Fátima Soares dos Santos
ckami13@gmail.com

Edite Mara Sudbrack
URI
sudbrack@uri.edu.br

Resumo: Esse trabalho tem por objetivo caracterizar as políticas de profissionalização docente a partir do PNE, conquistas e desafios. Tem como aporte metodológico a pesquisa bibliográfica e documental com análise do Plano Nacional de Educação, Resolução CNE/CP nº2/2015 e Decreto nº 6.755/2009. Pensar a docência, enquanto profissão, é fundamental para que mais pessoas se sintam atraídas para essa carreira, pois a profissionalização está relacionada às políticas públicas educacionais, ao contexto histórico e social vigente e a valorização da profissão nas políticas educacionais.

Palavras-chave: Política educacional. Profissionalização. Formação e valorização.

INTRODUÇÃO

As políticas públicas podem ser interpretadas também como o Estado em ação, compreendendo que é a materialização da presença estatal no contexto social, podemos dizer que o Estado materializado em políticas representa as instituições e suas diferentes formas de intervir na sociedade. Resta lembrar que, nesse espaço de atuação do Estado, existem forças contraditórias, em disputa, pela hegemonia de poder em relação ao jogo político. Nesse campo, encontra-se, também, a educação, a qual é compreendida como mola propulsora do desenvolvimento social.

A disputa pelos rumos da educação brasileira se dá nos marcos institucionais da economia capitalista e da luta de classes marcados por interesses antagônicos dos mais variados segmentos e materializados em leis, decretos, resoluções que nunca assumem neutralidade, pois são resultados desse jogo político de antagonismos que implica no atendimento e interesse de

alguns e abandono de outros. O objetivo desse trabalho busca caracterizar as políticas de profissionalização docente a partir do PNE, conquistas e desafios.

A organização do Estado, sobretudo, a partir da década de 1990, no Brasil, assumiu muitas práticas de reformas, defendidas pelo fato de visarem ao atendimento "das proposições do campo progressista, representado pelos movimentos sociais, e configura-se em programas e ações de governos que ressignificam as proposições populares". (LIMA, 2009, p. 19).

Os professores, nesse contexto, são "convidados" a assumir a reestruturação dos sistemas de ensino, ao passo que são responsabilizados pela crise da educação e ainda "expostos e indicados como alternativa ao sucesso e à superação dos problemas educacionais, desconsiderando a totalidade e complexidade das distorções regionais no campo educacional em todo o país." (RIBEIRO e SILVA, 2012, p. 57).

METODOLOGIA

Tendo em vista a temática de pesquisa e sua relevância para a área da educação, o desenho metodológico dessa investigação teve um enfoque qualitativo. (CHIZZOTTI, 2001). A pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. (GIL, 2008).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No contexto histórico de estruturação das políticas educacionais, considerando a educação como direito de todos e dever do Estado, nos últimos anos, num processo de ampliação de participação, numa perspectiva de dar vozes aos silenciados, ocorreu a organização do PNE (2014-2024), com metas para o atendimento à educação do nosso país, que se encontra em desenvolvimento, considerando uma educação com critérios de qualidade necessários para o desenvolvimento humano e emancipação. Assim, retornamos a questão dos professores na promoção dessas melhorias, por compreendermos a necessidade por parte do Estado em pensar políticas educacionais e concretizar ações que viabilizem a profissionalização docente, com garantias de formação inicial e continuada de qualidade, valorização profissional efetivadas em planos de carreiras e salários dignos à sua formação, bem como condições de trabalho e acesso aos bens culturais, com vistas ao fortalecimento da sua formação intelectual, política e humana, sendo socialmente reconhecidos por sua relevância social. Compreende-se, nessa relação, o professor enquanto profissional da área da educação responsável e dedicado ao

seu trabalho, com necessidade de aperfeiçoar-se, numa formação continuada, e que precisa, principalmente, de políticas públicas que lhe viabilizem e garantam o exercício dessa profissão.

Desta feita, tomamos como conceito norteador dessa discussão, alguns conceitos: profissionalismo é o compromisso do professor com o trabalho que desenvolve, com o ato educativo e com o projeto pedagógico da escola. (LIBÂNEO, 1990). Profissionalidade é o aperfeiçoamento docente na busca de um desenvolvimento profissional e pessoal. Sacristán (1993) diz que para mudarmos as bases da profissionalidade tornam-se necessárias a viabilização e a implementação de programas que não somente venham a suprir as falhas de conhecimentos de um professor, mas que esta prática seja compreendida como um modelo de desenvolvimento pessoal, profissional e humano, pautado em situações concretas. Nessa direção, busca-se a profissionalização que é um processo através do qual os trabalhadores melhoram seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam o seu poder de autonomia. (NÓVOA, 1992).

Apreendemos, a partir dos documentos analisados apontamentos em direção ao atendimento a esses anseios, principalmente, nas metas e estratégias do PNE e no escopo das DCNs, propostas e pensadas no coletivo, com diálogo e debate no campo das ideias e contexto político. Nesses documentos, a área da educação e da formação de professores vem tratando a questão da formação inicial e continuada intrinsicamente articulada à remuneração e carreira, condições de trabalho, - com destaque, à Resolução CNE/CP nº2/2015, que ambiciona superar a histórica dicotomia entre esses polos - abrindo possibilidades para uma política de profissionalização que abrange a formação e a valorização dos professores enquanto profissionais docentes, criando condições também para organicidade do Sistema Nacional de Educação.

Por outro lado, o Decreto nº 8.752/2016, que institui Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, embora dê continuidade ao que preconiza a planejamento educacional e as DCNs, por sua vez, registra alguns retrocessos em relação ao Decreto nº 6.755/2009, que afetam o campo para novas conquistas em relação às políticas de valorização, pois, além de não tratar destas questões de forma articulada, não enfatiza como prioridade, por exemplo, jornada de trabalho exclusiva em apenas uma escola como garantia de melhores condições de trabalho. Muitos professores trabalham em diferentes escolas, acumulando uma carga horária exaustiva, as quais, não raras vezes, contribuem para um processo de desprofissionalização docente, haja vista, que o professor não consegue tempo viável para maior organicidade da sua rotina de trabalho, muito menos para processos de formação continuada.

Por isso, pensar a docência, enquanto profissão, é fundamental para que mais pessoas se sintam atraídas para essa carreira. Ser professor não é para qualquer pessoa e, por vezes, essa ideia errônea tem prevalecido aumentando a oferta de cursos que certificam de forma aligeirada, propagando a ideia de que qualquer um pode ser professor. No entanto, a docência é uma profissão que tem por base uma formação específica e ampla que perpassam conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos, bem como uma identidade muito própria. Um primeiro requisito para o caminho efetivo de profissionalização da docência deveria começar pela oferta de cursos de licenciatura, enquanto formação inicial, admitindo e validando somente cursos presenciais, no entanto, o cenário atual está num caminho contrário.

CONCLUSÃO

Ser um profissional da educação é ter uma profissionalização. Quando ofertada precisa ser buscada por esse profissional que anseia pela sua profissionalidade. Mas, se em uma dessas partes não houver movimento o processo de profissionalização pode ficar comprometido. São dilemas que fazem parte da diacronia da temática em análise e que, paradoxalmente, no atual momento histórico, com o contexto econômico e político em crise, a conjuntura que se apresenta é de grandes incertezas e de perspectivas sombrias, as quais assombram, mais uma vez, a continuidade das políticas educacionais anunciadas, colocando em xeque o conjunto de metas propostas no Plano Nacional de Educação (2014-2024) para qualificar a educação brasileira.

O PNE vislumbrou novos caminhos, alimentando a esperança para efetivar uma educação pública de qualidade. No entanto, os aportes para efetivá-la não foram conferidos e, o retrocesso político do momento, com diversas medidas antipopulares, com maior destaque, certamente, a adoção de rigoroso regime de austeridade fiscal, que foi empreendida com a aprovação da EC 95[68], também relacionada como a "PEC do teto dos gastos públicos"[69], a qual determina um novo regime fiscal, pois estabelece um limite para as despesas primárias de um governo, por duas décadas[70], dentre as quais está a educação, compromete, perigosamente, muitas conquistas, num percurso de desmonte das políticas sociais e inviabilização de mais um

[68] As emendas constitucionais são uma ferramenta de importante relevância política-administrativa, pois alteram diretamente a Constituição Federal, e os direitos dela provenientes.
[69] PEC 241/2016 na Câmara dos Deputados e PEC 55/2016 no Senado.
[70] Nesses 20 anos, que se estenderão até 2036, abrangerão, além do PNE 2014-2024, também o próximo PNE que compreenderá o período de 2025 a 2035.

planejamento educacional. Localizamos, portanto, desafios a serem superados, por vezes, não tão novos, mas com nova roupagem o que exige novas críticas reflexivas na busca de um novo modo de pensar e buscar superar tais desafios. Eis a complexidade do campo das políticas educacionais, uma arena em processo contínuo de transformação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em: 01 jun. 2016.

BRASIL. **Lei n. 13.005/14, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014, p. 1, Edição Extra. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 30. dez. 2015.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação Inicial em nível superior e para a formação continuada dos profissionais da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 02 de jul. de 2015. Seção 1, p. 8-12.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educativas e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1990.

LIMA, A. B. de. **Estado e controle social no Brasil.** Uberlândia: FAPEMIG, 2009.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

RIBEIRO, Lúcia de Mendonça; SILVA, Copérnico Mota. As políticas de formação de professores e o Plano Nacional de Educação no contexto da reestruturação capitalista no Brasil. **Educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 53-62, jan./jun. 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1993.

PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE TRABALHADORES DO CAMPO: REFLEXÕES SOBRE O PRONERA E O PROCAMPO

Naira Estela Roesler Mohr
UPF
nairamohr@uffs.edu.br

Resumo: O trabalho tem como foco a análise de dois programas educacionais que atendem os povos do campo e se relacionam com as lutas pelo direito à educação. Organizados numa parceria entre instituições de ensino e movimentos sociais suscitam questionamentos sobre sua relevância. Compreendemos que estes contribuem com a perspectiva de um processo democrático e participativo de sociedade, evidenciando a necessidade de repensar as políticas e as práticas educativas hegemônicas nas diversas instituições.

Palavras-chave: campo; política educacional; movimentos sociais; programas de formação.

INTRODUÇÃO

Este texto tem como finalidade apresentar e discutir a importância de programas educacionais que tem como especificidade as populações que vivem no campo. Para objeto desta análise selecionamos o PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e o PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo.

Ambos os programas fazem parte da política educacional de Educação do Campo que tem sua origem nas discussões e reivindicações dos movimentos sociais do campo, principalmente pelo MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, iniciadas no ano de 1997 por meio da articulação “Por uma educação do campo”.

Esta articulação resultou em um conjunto de medidas ligadas as políticas educacionais e na criação da SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, junto ao Ministério da Educação - MEC.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo teórico de natureza bibliográfica e documental, buscando a análise dos dados a partir de uma interpretação dialética da realidade.

RESULTADO E DISCUSÕES

O PRONERA foi criado em 1998 e é considerado uma das principais ações educativas nas áreas de reforma agrária do Brasil, com vínculo estreito com o MST. Segundo Molina e Jesus (2015, p.36) o programa iniciou com a alfabetização de jovens e adultos, motivada pelo I Censo Nacional da Reforma Agrária, realizado em 1996,) que apontava um índice de 43% de analfabetos nas áreas de assentamentos no Brasil.

A realização destes cursos ocorre por meio de parcerias entre os movimentos sociais e sindicais, instituições públicas e comunitárias de ensino superior, escolas técnicas e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA.

Conforme Freitas (2011, p. 43), até o ano de 2002, o PRONERA firmou parceria com 45 universidades públicas e 65 convênios de 2003 a 2006. Os cursos se inserem nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos, Nível Médio, Nível Superior, Residência Agrária e Pós-graduação *lato sensu.*

Embora destinado a populações exclusivas de áreas de reforma agrária o programa se destaca pela promoção de estudos com reflexões em torno dos princípios, conteúdos e metodologias capazes de subsidiar a própria elaboração das políticas públicas. Conforme dados encontrados no Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA e INCRA/ PRONERA (2015), a realização destes cursos promoveu a produção de 5920 trabalhos. Além disso, a pesquisa levantou dados sobre estudos que têm como foco de análise o PRONERA, registrando 174 monografias, 260 dissertações de mestrado, 63 teses de doutorado, 51 livros, 10 coletâneas, 94 capítulos de livros e 469 artigos. Foram também produzidos 40 vídeos e documentários, 35 periódicos e 78 eventos relacionados com o tema. (BRASIL, 2015, p. 64)

Ao longo dos debates realizados pelos movimentos sociais fica perceptível uma preocupação com o caráter temporário e descontínuo do programa, como vários outros que os antecederam, tornando sua regulamentação uma pauta de reivindicações (MOHR, 2006). Em 2018, ao completar duas décadas de funcionamento, o PRONERA, dentre muitas dificuldades

tornou-se um programa de referência, inclusive para subsidiar outro programa que destacaremos a seguir.

O PROCAMPO, também proveniente das lutas dos movimentos sociais do campo foi criado com a perspectiva de atender a demanda existente de professores nestes locais. Na base de sua formulação está a seguinte orientação:

> Cursos de **Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO** ofertados pelas Universidades Federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com organização curricular cumprida em regime de alternância entre tempo–escola e tempo –comunidade e habilitação para docência multidisciplinar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio em uma das áreas do conhecimento: linguagens e códigos, ciências humanas, ciências da natureza, matemática e ciências agrárias. A proposta pedagógica de formação do PROCAMPO, construída com a participação social, tem como base a realidade dos povos do campo e quilombola e a especificidade da organização e oferta da educação básica às comunidades rurais. (BRASIL, 2017)

A oferta desses cursos em diversas instituições tem representado um formato alternativo aos cursos existentes, suscitando a entrada de um público diferenciado, variando este perfil conforme cada local. Além de um currículo que contempla a formação por áreas do conhecimento, os tempos educativos em geral são organizados em alternância. Com estas iniciativas pretende-se oferecer prioridade de frequência aos professores que já atuam em escolas do campo e que não possuem habilitação.

Uma das diferenças dos cursos do PROCAMPO em relação aos do PRONERA, é que os cursos do PROCAMPO, uma vez oferecido pelas instituições, farão parte do quadro regular de atendimento. Para Molina e Hage (2016, p. 809) isto os torna uma "[…] política estruturante de formação de educadores, especialmente com o Edital nº 02/2012 da SECADI/MEC." Segundo os autores, através deste edital, foram aprovados 42 projetos em Instituições de Ensino Superior, disponibilizando 600 vagas permanentes para docentes e 126 técnicos, com a meta formar 15 mil professores para atuar na Educação Básica, nas escolas do campo, nos primeiros três anos dos cursos. (MOLINA; HAGE, 2016, p. 809). Estima-se que esta meta tenha ficado aquém da expectativa, devido a uma série de situações que dificultaram o desenvolvimento dos cursos, sendo que, no limite deste artigo, não conseguiremos aprofundar.

Um ponto que é objeto de questionamento do PROCAMPO refere-se ao processo seletivo de ingresso nos cursos, que, assim como o PRONERA, tem sido oferecido utilizando critérios que possam garantir o ingresso de pessoas com vínculo às atividades no campo. Molina e Hage (2016) mencionam estas dificuldades:

> As disputas internas nas universidades, que normalmente põem de um lado os coordenadores do curso e o coletivo de educadores e, de outro, a administração central e as Procuradorias Jurídicas, têm enfrentado duas ordens de questões diferenciadas: uma, a da própria concepção do direito a uma seleção específica para os sujeitos camponeses, sob a alegação da restrição do princípio da isonomia e do amplo acesso às universidades públicas, que ignora todo o debate e jurisprudência existentes sobre a necessidade de políticas afirmativas para determinados grupos sociais em função da histórica privação de direitos a que foram submetidos; a outra, referente aos custos desses. (MOLINA; HAGE, 2016, p. 810)

Além disso, outras perguntas têm sido formuladas, tais como: em que medida é possível pensar uma formação diferenciada, que conceba tempos educativos ampliados e uma concepção integrada não disciplinar, numa sociedade que cada vez mais especializa e fragmenta o conhecimento? Como lidar com conflitos e mediações entre o conhecimento específico e o universal no interior dos cursos e das instituições universitárias? Ao se defender esta proposta "diferenciada" de educação do campo, não se atenta contra os princípios democráticos de uma educação única?

Estas e outras questões promovem um debate complexo que recairá na interpretação daquilo que integra uma sociedade igualitária e democrática.

Por ora, ressaltamos que apesar das limitações e dificuldades que os cursos possam apresentar, há um ganho inicial pela simples presença deste público no espaço acadêmico, desvelando uma série de questões que podem gerar debates, reflexões e propostas mais abrangentes, sendo um dos papéis sociais da Universidade. Ao provocar que as contradições apareçam no contexto universitário, com a presença de grupos sociais anteriormente não considerados e que denunciam as fragilidades e incapacidades das instituições, a nosso ver, contribui com o exercício de participação e construção de um projeto democrático.

CONCLUSÃO

Ao tratarmos de dois programas que trazem como especificidade o atendimento de povos que vivem no campo compreendemos que, apesar de apresentarem limites e contradições, representam um avanço no sentido de atenderem uma antiga reivindicação dos movimentos sociais do campo.

É possível reconhecer a novidade da presença destes cursos no espaço acadêmico, desde que não se encerrem em si mesmos, tornando-se paliativos ou assumindo um viés de cursos aligeirados. Combinados com outros grupos e movimentos podem contribuir com a luta pela educação, em seu sentido amplo e universal.

Entendemos que este embate se dá no contexto da luta de classes enquanto expressão da correlação de forças que ocorre numa sociedade desigual, sendo a educação, no mesmo tempo, parte e produto deste sistema organizacional.

Assim, temos clareza que os programas aqui rapidamente apresentados são insuficientes para modificar o quadro situacional da política educacional que correspondente a uma sociedade excludente e desigual e não contempla a totalidade da população. No entanto, salientamos que o processo de mobilização na trajetória destes programas com vínculo dos movimentos que o originaram pode representar avanços no processo de disputa e resistência da classe trabalhadora do campo.

REFERÊNCIAS

BRASIL - **II Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária, 2015.** Disponível em: http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/pronera/ii-pesquisa-nacional-de-educa-o-na-reforma-agr-ria-pnera---jun-2015/pnera-2pesquisa-educa-reforma-agraria.pdf. Acesso em: 25 nov. 207.

BRASIL, MEC. **Oferta de cursos de licenciatura em educação do campo**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-ecnologica/programas?id=18784. Acesso em: 20 nov. 207.

FREITAS, Helana Célia de Abreu Freitas. **Rumos da educação do campo**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011.

MOHR, Naira Estela Roesler. **Formação para o trabalho no contexto do MST.** 2006. 151p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

MOLINA, Monica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire dos Santos de (Org.). **Memória e História do PRONERA:** contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil. Brasília: MDA, 2010.

PROGRAMAS E PROJETOS EXTENSÃO FAED - 2017

PROGRAMAS

UniverCidade educadora – Marcio

Brinquedoteca Universitária: laboratório de aprendizagens lúdicas: Elisabeth

Comunidades sustentáveis: Elisabeth

PROJETOS

Movimentos sociais: desafio das relações étnico-raciais: Maria Helena

Observatório da Juventude, Educação e Sociedade: Clenir

Políticas e Gestão da Educação: o feito, o necessário e o possível: Eliara

Educação e Cidadania: Cristina

PROJETO CONECTADOS nAs ESCOLAS PÚBLICAS PARANAENSES: análise DA POLITICA EDUCACIONAL EM AÇÃO

Mary Ângela Teixeira Brandalise
maribrandalise@uol.com.br

Resumo: Esta comunicação apresenta os resultados parciais de uma pesquisa de cunho qualitativo que teve como sujeitos cinquenta e nove gestores escolares – diretores/equipes pedagógicas - que participaram do projeto CONECTADOS desenvolvido em escolas públicas estaduais, em 2016, pela da Diretoria de Políticas e Tecnologias Educacionais da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed-PR). O objetivo da pesquisa foi analisar como essa política educacional foi desenvolvida no interior das escolas a partir da avaliação dos gestores escolares. A teoria da política em ação de Ball, Maguire e Bruan (2016) fundamentou a análise dos dados empíricos coletados, revelando como as escolas interpretaram e traduziram a política no contexto da prática em função de suas realidades situadas.

Palavras-chave: Política Educacional. Teoria da Política em Ação. Tecnologias educacionais. Escolas Públicas.

A TEORIA DA POLÍTICA EM AÇÃO: PRESSUPOSTOS PARA ANÁLISE DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A análise crítica da trajetória de políticas educacionais, seus programas e projetos pode se valer de diferentes referenciais analíticos dentre eles a teoria da política em ação[71] a qual "rejeita a noção de que as políticas são implementadas. Elas estão sujeitas a processos de tradução e de interpretação no contexto da prática" (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 12).

Na perspectiva defendida pelos autores as políticas são traduzidas, interpretadas e materializadas de várias maneiras pelos sujeitos nela envolvidos. A interpretação consiste em uma leitura inicial da política com o objetivo de aproximar-se de seu sentido, questionando qual

[71] Livro publicado originalmente na Inglaterra em 2012 com o título *Howschools do policy: policyenactments in secondaryschools* . O livro foi traduzido e publicado pela Editora UEPG em 2016 com o título: Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias.

o significado do texto político para os envolvidos e como colocá-lo em ação. A interpretação é um processo político institucional, é uma vinculação com as linguagens da política, enquanto que a tradução está mais próxima da linguagem da prática.

A tradução consiste de um processo interativo de criação de textos institucionais e de colocação desses textos em ação e, para isso, pode-se utilizar de táticas que incluem a realização de palestras, reuniões, encontros, planos, eventos, bem como produzir artefatos e emprestar ideias e práticas de outros contextos, adquirir materiais, consultar *websites* oficiais e receber suporte oferecido por membros das autoridades locais. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Os autores afirmam que colocar as políticas em prática é um processo complexo, não linear, sofisticado e criativo, porque elas entram em ação em condições materiais diferenciadas, com recursos variados, em relação às tarefas específicas, ou seja, a teoria da atuação da política atribui ao contexto um papel fundamental. As dimensões materiais, estruturais e relacionais precisam ser incorporadas na análise de políticas, a fim de que se possa compreender melhor a atuação da política em âmbito institucional. Tais condições são denominadas dimensões contextuais da atuação da política.

A relevância da definição das dimensões contextuais, segundo os autores, consiste em primeiro lugar no fato de que as políticas são colocadas em ação em ambientes, tais como as escolas, que se diferem muito nas questões de recursos humanos, materiais e financeiros, na infraestrutura, no histórico das instituições, no perfil socioeconômico dos alunos, entre outros aspectos. Em segundo lugar, que a escola é concebida como uma organização homogênea sem o devido reconhecimento das diferentes culturas, histórias, tradições, valores, compromissos, que nela coexistem.

Uma política, um programa, um projeto educacional sofre inúmeras influências nos contextos onde são colocados em ação, ou seja, o contexto é único para cada escola, é uma força atuante e não apenas um pano de fundo nelas operado.

Os resultados parciais de uma pesquisa que teve objetivo analisar como uma política educacional voltada a estimular a diversificação das práticas pedagógicas nas escolas, com a ampliação do acesso aos recursos tecnológicos às escolas, aos professores, e aos alunos – via Projeto CONECTADOS − podem contribuir para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, da organização e gestão da escola. A teoria da política em ação de Ball, Maguire e Bruan (2016) fundamentou a análise dos dados empíricos coletados revelando como as escolas interpretaram e traduziram a política no contexto da prática.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa de abordagem qualitativa, foi realizada considerando o universo das setenta escolas públicas paranaenses que participaram do projeto CONECTADOS e o instrumento de coleta de dados foi um questionário *online* enviado às escolas para os gestores. Foram respondidos 84% deles. A avaliação realizada pelos gestores abrangeu várias ações desenvolvidas no projeto e, neste trabalho apresenta-se os resultados da avaliação da infraestrutura das TIC nas escolas e da integração delas nas práticas pedagógicas das escolas.

O PROJETO CONECTADOS E A CULTURA DIGITAL NAS ESCOLAS

A problematização da cultura digital nas escolas é considerada como um dos eixos centrais das pesquisas das pesquisas sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras - TIC Educação, dada a importância e necessidade de inclusão da escola e de toda comunidade escolar - gestores, professores, alunos, pais – na cultura digital da sociedade.

A complexidade de conceituar cultura digital é discutida por Iannone, Almeida, Valente (2015, p.57), quando evidenciam que "não é a tecnologia que determina ou contribui para a evolução da cultura digital, mas que ela deve ser reconhecida a partir do recente desenvolvimento tecnológico e de outros conhecimentos que foram construídos nas últimas décadas". Atualmente há um forte movimento para a disseminação da cultura digital na sociedade e, por consequência, na educação, fazendo com que se reflita sobre as práticas pedagógicas, sobre o processo de ensino e de aprendizagem realizado nos contextos escolares.

O projeto CONECTADOS foi concebido nessa perspectiva, em 2015, para as escolas públicas paranaenses pela Diretoria de Políticas e Tecnologias Educacionais da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed-PR), e implantado e desenvolvido em setenta escolas em 2016. O objetivo central do projeto foi estimular a diversificação das práticas pedagógicas nas escolas, com a distribuição de *tablets* educacionais, ampliando o acesso aos recursos tecnológicos às escolas, aos professores e alunos, e também contribuir para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, da organização e gestão da escola. As ações envolveram a infraestrutura da escola quanto à conexão com a internet, a distribuição de Kits com equipamentos de informática, a formação dos profissionais das escolas e ao suporte técnico para a utilização de tecnologias educacionais para rede pública estadual de ensino. Neste trabalho apresenta-se uma discussão sobre a infraestrutura das TICs nas escolas e sobre a integração das

TICs nas práticas pedagógicas, a partir da avaliação dos gestores das escolas que participaram da pesquisa.

A INFRAESTRUTURA DAS TIC NAS ESCOLAS

As escolas que aderiram ao projeto CONECTADOS pertencem a diferentes Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná, portanto, oriundas de regiões e municípios diversos, de diferentes contextos sociais e econômicos, e com diferentes estruturas organizacionais e físicas. Foram quase unânimes nos depoimentos dos respondentes tanto as fragilidades da estrutura física para a alocação de equipamentos tecnológicos dessas escolas quanto à qualidade das redes de internet, rede *wireless*, devido à baixa velocidade e capacidade para atendimento dos grupos de alunos participantes. Aliada a essas deficiências somou-se a qualidade dos *tablets* enviados as escolas, pois o funcionamento deles era demasiadamente lento, não possibilitando muitas vezes a utilização de aplicativos nas atividades planejadas pelos docentes. A utilização dos *tablets* foi considerada regular por 43% dos investigados, boa por 38% e muito boa por 19% deles o que revela que as dificuldades estruturais, prejudicaram em parte o trabalho dos professores, como se pode constatar nos depoimentos:

> *DSC1: O projeto foi um marco na história de nosso colégio, e apesar de muitos entraves, foi um grande sucesso. (E8) O Projeto Conectados é muito bom, estimula a aprendizagem e torna as aulas mais atrativas. Entretanto, os tablets não funcionaram, foi necessário usar os laboratórios de informática e os celulares dos alunos, quando estes os possuíam. Além disso, a rede de conexão com a internet é insuficiente, inviabilizando o trabalho com os tablets nas salas de aula. Aguardamos a liberação do recurso para ampliação da rede que estava previsto no momento da adesão ao projeto CONECTADOS. (E13) Somos favoráveis a inovação e utilização das mídias no processo de ensino e aprendizagem, porém jamais será eficiente e atingirá os resultados pretendidos se a mantenedora não proporcionar condições adequadas de instalação e potência da internet nas escolas. (E4) A utilização dos tablets nas salas de aula se deu de forma regular devido à baixa qualidade dos dispositivos móveis, sendo assim, os alunos*

A INTEGRAÇÃO DAS TICS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E OS RESULTADOS ALCANÇADOS

A avaliação dos resultados/efeitos do projeto CONECTADOS nas práticas pedagógicas, na aprendizagem dos alunos e na própria organização da escola revela que eles foram considerados bons por 52% dos participantes. No DSC2 os depoentes explicam os resultados/efeitos observados:

> *DSC2: Os resultados foram satisfatórios, sendo que com a adesão deste projeto os professores passaram a incluir os dispositivos móveis como o tablet e o celular na prática pedagógica, e também o laboratório de informática passou a ser mais utilizado no decorrer do projeto. As tecnologias estão ao alcance da maioria das pessoas e inserir as mesmas no processo ensino aprendizagem faz com que haja a ampliação do conhecimento e a melhoria da qualidade do ensino. (E26). O projeto oportunizou a utilização pedagógica de diversas mídias educacionais. Sabemos da importância da aprendizagem móvel e a utilização desses equipamentos. A prática docente pode apresentar mudanças na qualidade do trabalho desenvolvido no ambiente escolar. Foi possível perceber a necessidade de adequação a esse estilo de aprendizagem, pois os alunos têm maior interesse de aprender dessa forma. (E7) A diversificação metodológica a partir do trabalho com as novas mídias melhorou a qualidade do processo de ensino e aprendizagem (E1). As aulas ficaram mais atrativas e dinâmicas e também houve uma mudança significativa na forma de avaliar os alunos. (E18) Constatamos que os tabletes fornecidos estão sendo utilizados por muitos professores em sala de aula, como instrumentos de fonte de pesquisas em vários sites, dos mais variados assuntos. Isto é muito importante para a aprendizagem dos alunos. (E22) É necessário que haja o fomento das novas tecnologias no contexto educacional, que os professores sejam capacitados e tenham as condições para promover a inclusão digital e melhorar o ensino aprendizagem tendo os recursos como instrumentos de mediação do processo de ensino aprendizagem. Por maiores que sejam os desafios, é preciso enfrentá-los e o CONECTADOS é meio de promover este processo.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos resultados da pesquisa, a partir da teoria da política em ação evidenciou como as escolas lidaram realmente com as demandas que se apresentavam, ou seja, como ela foi realizada no contexto da prática. Os diferentes modos que elas criativamente trabalharam para desenvolver as práticas fora dos textos da política do projeto CONECTADOS, em função de suas realidades situadas, foram contextualmente mediados e institucionalmente concebidos, o que gerou um processo de recontextualização que produziu práticas heterogêneas dependendo dos atores da política e de como ela foi teorizada em cada escola participante.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

IANNONE, L. R., Almeida, M. E.; VALENTE, J. A. Pesquisa TIC Educação: da inclusão para a cultura digital. 2016. In: **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras – TIC Educação** 2015. São Paulo: CGI.br.

PARANÁ. **Projeto Conectados.** 2016. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1544>. Acesso em: 10 out. 2016.

PROVIMENTO DO DIRETOR DE ESCOLA POR INDICAÇÃO: O PESO DA GESTÃO MUNICIPAL NA GESTÃO DOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CURITIBA

Danieli D' Aguiar Cruzetta
UFPR
nida_cruzetta@yahoo.com.br

Resumo: O trabalho tem como objetivo apresentar um recorte dos resultados obtidos na pesquisa de mestrado da referida autora, sendo este, estabelecer relações entre a qualidade da Educação Infantil e a forma de provimento das diretoras de CMEI no município de Curitiba. Para a coleta de dados, realizou-se uma abordagem articulando dois métodos, qualitativo e quantitativo, sendo por meio de observações e questionário, além da análise documental. As discussões realizadas trouxeram de pano de fundo o princípio da gestão democrática, para tanto se percebeu que a forma de provimento por indicação, favorecem formas de gestão mais autoritárias e abre espaço para que a gestão municipal atue com ênfase na gestão da unidade, o que influencia na organização do trabalho e consequentemente na qualidade.

Palavras-chave: Qualidade da educação. Educação Infantil. Forma de provimento. Diretor escolar. Políticas Educacionais.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo discutir o peso da gestão municipal na gestão dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) de Curitiba devido a forma de provimento das diretoras[72] ser por indicação. Ressalta-se que este é um recorte da pesquisa de dissertação da autora, intitulada "A Influência do Trabalho da Diretora de CMEI na Qualidade do Atendimento na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Curitiba - PR".

Considerando que na função da diretora existem as faces administrativa, pedagógica e política, se faz necessário discutir quais outras formas de provimento podem confrontar com

[72] Como a pesquisa de mestrado da autora mostra que mais de 97% das diretoras de CMEI no município de Curitiba são mulheres, a partir deste ponto do trabalho fará uso do gênero feminino ao tratar das profissionais que desempenham suas funções na Educação Infantil.

esta que é instituída no município de Curitiba ao se discutir como cada uma delas pode influenciar no trabalho de gestão que é desenvolvido dentro das unidades educacionais e consequentemente na qualidade do atendimento na Educação Infantil, sendo assim, será discutido na sequência três formas distintas de provimento, por indicação, por concurso público ou por eleição, no sentido de entender cada uma delas e perceber de que forma a escolha da diretora pode influenciar nos processos de gestão dentro da escola, ainda que possam existir outros modelos, como as formas mistas de escolha.

A forma de provimento por indicação pressupõe um problema de legitimidade, pois, a diretora não foi escolhida pela comunidade escolar para ali estar e sim enviada por um político ou técnico da secretaria de educação, devendo a este primeiro a representatividade e não o compromisso com as famílias, professoras e demais segmentos da comunidade. Desta forma a indicação é caracterizada como um cargo de confiança do governo, que carrega fortes marcas do clientelismo político favorecendo formas de gestão mais patrimonialistas (DRABACH, 2013). Sendo assim, a diretora responde primeiro às prioridades do governo, sendo deste uma representante. Essa questão foi abordada na pesquisa de Finatti (2015), que mostrou a diferença dessa relação com o Estado entre as diretoras que são indicadas e as diretoras que são eleitas.

Não se pode negar que a forma de provimento pela indicação é uma escolha que reconhece a face política da função, pois, como afirma Souza (2007, p. 166), "do contrário não haveria disputa na definição de quem indicaria quem para ocupá-lo. Mas também significa uma forma patrimonialista de perceber a política e a própria educação".

Outra forma de provimento de diretora de escola é o concurso público, vista como uma alternativa para a superação do clientelismo existente nas indicações políticas. Porém, a escolha de dirigentes via concurso público está vinculada a ideia de direção escolar como carreira (MENDONÇA, 2000). Consequentemente, essa forma de escolha reforça a importância dos aspectos técnicos da função de direção, colocando essa dimensão acima das outras, pois essa é um instrumento de escolha que "mede" apenas essa face, privilegiando os conhecimentos técnicos, reforçando a concepção de que a "seleção de diretores está ancorada na ideia de que o domínio da competência técnica pelo candidato é um requisito essencial para o exercício da função" (DRABACH, 2013, p. 106).

Ao se pensar na diretora de escola como coordenadora do processo de gestão e na construção de uma gestão mais democrática, a forma de escolha desses sujeitos, que vem ao encontro dessas concepções, é a eleição. Esta forma de provimento garante a participação da comunidade escolar no processo de escolha, além de favorecer a diminuição do clientelismo nas escolas e das formas de gestão mais patrimonialistas. Pois, segundo Souza (2007, p. 167),

"há forte presença na literatura advogando a necessidade de se escolher os diretores escolares a partir de eleições diretas e que se colocam como proposições a favor da necessidade de se democratizar as funções e ações políticas escolares".

METODOLOGIA

Para a coleta de dados, realizou-se uma abordagem articulando dois métodos, qualitativo e quantitativo, sendo por meio de observações e questionário, além da análise documental. O questionário[73] final ficou organizado em três seções de perguntas, sendo a primeira referente ao cotidiano do trabalho na direção, a segunda sobre o perfil das diretoras e a terceira seção que trata da gestão do CMEI. O mesmo foi enviado por e-mail em novembro de 2016 aos 205 CMEIs da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, foram obtidas 175 respostas, o que corresponde a 85,3% do total de diretoras.

O método de observação realizado na presente pesquisa teve como embasamento teórico o método de sombreamento conhecido como método shadowing. Trata-se de uma técnica de pesquisa qualitativa que envolve um pesquisador seguindo de perto um membro de uma organização durante um longo período de tempo. Foram realizadas observações do cotidiano do trabalho da diretora em três CMEIs de Curitiba. A observação em cada uma das unidades durou aproximadamente 8 horas, pois, se acompanhou desde a entrada até a saída da diretora na unidade.

A análise documental foi realizada com a leitura e utilização de alguns dados disponíveis no Regimento do CMEI, No Projeto Político Pedagógico das três unidades observadas, no caderno de avaliação dos Parâmetros e Indicadores de Qualidade do Município de Curitiba e nos seus resultados, bem como os documentos que baseiam a organização da Educação Infantil nacionalmente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No município de Curitiba, se tratando da rede pública de ensino, não há uma forma única de escolha das diretoras, pois a eleição, denominada atualmente como consulta a comunidade, acontece apenas nas escolas, nos CMEIs e CMAEEs (Centros Municipais de Atendimento

[73] O questionário foi construído em coautoria. A esse respeito, ver Arbigaus e Cruzetta (2017).

Educacional Especializado) e outros estabelecimentos que fazem parte da estrutura da SME, a forma de provimento é por indicação via portaria. Vale ressaltar que, até 1987, havia concurso para o cargo de diretora de CMEI, denominado de administrador de creche, tem-se na rede ainda 10 diretoras advindas deste concurso atuando nas unidades.

Observa-se que não existem critérios estabelecidos para a indicação das diretoras de CMEIs no município de Curitiba. A indicação é realizada pela Secretaria Municipal de Educação e na maioria das vezes a pessoa indicada que está pleiteando a "vaga" para a função de diretora, passa por entrevistas pela chefe do Núcleo Regional de Educação, pela diretora do Departamento de Educação Infantil e pela Secretária Municipal de Educação, após a sua aprovação a mesma é nomeada via portaria assinada pelo prefeito da cidade. O sujeito que é nomeado recebe uma gratificação para exercer a função, denominada com Função Gratificada (FG). Assim, como o responsável pela nomeação, a destituição da função pode ocorrer por vontade do chefe do poder executivo, com ou sem motivos para tal, sendo assim a indicação não tem um tempo pré-determinado para terminar. Assim, tanto a nomeação como a destituição acontecem com base em critérios subjetivos e pessoais, pois os mesmos não são normatizados.

A forma de provimento das diretoras de CMEIs é um assunto bastante debatido e pauta de reivindicação da categoria de profissionais que atuam na Educação Infantil. Mas, existem algumas hipóteses para que esse cenário não sofra alterações, e uma delas é o poder que o Estado tem na gestão das unidades com a indicação das diretoras,

> A eleição de dirigentes fortalece o poder das escolas e consequentemente reduz o poder de intervenção do Estado sobre elas. Este é certamente um dos motivos que fundamentam as resistências em relação à eleição de diretores, país a fora. (DRABACH, 2013, p. 108).

Assim, essa forma de escolha diminui a legitimidade e autonomia desses sujeitos no processo de gestão.

CONCLUSÃO

Evidenciou-se, por meio da análise das respostas declaradas em questionário, principalmente nas seções que tratavam da organização do cotidiano de trabalho e da gestão do CMEI, de alguns dados dos resultados da avaliação dos Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os CMEIs de Curitiba, do Regimento do CMEI e das observações realizadas uma homogeneidade na organização das unidades e esse fato pode ser explicado pelo peso político

da gestão da SME na gestão dos CMEIs e isso pode ser favorecido, pela forma de provimento das diretoras, pois as mesmas são indicadas tendo desta maneira um cargo de confiança e se mostram mais representantes do Estado do que da comunidade escolar. Atendem assim, sem nenhuma com quase nenhuma resistência, as Diretrizes impostas pela SME, o que influencia na organização do trabalho e consequentemente na qualidade.

REFERÊNCIAS

CRUZETTA, D. A. **A Influência do Trabalho da Diretora de CMEI na Qualidade do Atendimento na Educação Infantil na Rede Municipal de Curitiba – PR.** 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Políticas Educacionais. Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2018.

DRABACH, N. P. **As mudanças na concepção da gestão pública e sua influência no perfil do gestor e da gestão escolar no Brasil.** 2013. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

FINATTI, R. R. **Eleições como forma de provimento da direção escolar na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.** 2016. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

MENDONÇA, E. F. **A regra e o jogo:** democracia e patrimonialismo na educação brasileira. Tese de doutorado (Educação) Campinas, SP: FE/Unicamp; R. Vieira, 2000.

SOUZA, A. R. de. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. 2007. 302 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2

QUESTIONÁRIO COMO FERRAMENTA DE PESQUISA COMPARTILHADA: UMA EXPERIÊNCIA DE COLETA DE DADOS CONJUNTA SOBRE GESTÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Joélma de Souza Arbigaus
UFPR
joelma.arbigaus@gmail.com

Danieli D'Aguiar Cruzetta
UFPR
Nida_cruszetta@yahoo.com.br

Resumo: O presente trabalho apresenta uma experiência de coleta de dados compartilhada sobre a gestão na Educação Infantil por meio de questionários. A construção dessa ferramenta metodológica aconteceu com base na problemática de pesquisa das duas autoras. O questionário foi aplicado para 206 diretoras dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) de Curitiba, tratou de questões organizadas em três seções, sendo: o cotidiano do trabalho na direção, o perfil das diretoras e a gestão do CMEI, reunindo grande quantidade de informações. A base de dados construída foi trabalhada pelas duas pesquisadoras que puderam estudar os indicadores e aprofundar os seus problemas de pesquisa.

Palavras-chave: Gestão. Educação Infantil. Política Educacional. Metodologia de Pesquisa. Questionário.

INTRODUÇÃO

O presente resumo expandido tem o objetivo de explanar sobre a construção de um instrumento de coleta de dados, a saber, um questionário, de forma coletiva para atender duas pesquisas diferentes. As pesquisas em questão tratam do tema da gestão da educação infantil com enfoques diferentes, uma trata da influência do trabalho da diretora na qualidade do atendimento oferecido nessa etapa da Educação Básica e a outra do papel da gestão dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) no processo de priorização de vagas das crianças de 0 a 3 anos. A ferramenta construída em conjunto pelas duas autoras teve como intuito aprofundar essas problemáticas.

Ao entender o questionário como uma potencial ferramenta que tem por objetivo reunir uma grande quantidade de informações utilizou-se esse como instrumento de coleta de dados. O mesmo foi organizado em três seções, sendo a primeira referente ao cotidiano do trabalho na direção, a segunda sobre o perfil das diretoras e a terceira seção que trata da gestão do CMEI e aplicado às 206 diretoras de CMEIs de Curitiba. A base de dados construída com as 175 respostas obtidas pode ser trabalhada pelas duas autoras que trataram os indicadores de forma separada ou em forma de reagrupamento, dando ênfase e aprofundamento ao seu problema de pesquisa. O questionário foi a ferramenta inicialmente utilizada pelas autoras que no decorrer de suas pesquisas lançaram mão de outros instrumentos, como a observação.

O tema da gestão da/na educação infantil ainda é pouco explorado nas pesquisas sobre esta etapa da educação básica, existe a necessidade de investimento em pesquisas que possam trazer um pouco mais da realidade de como está sendo conduzida a gestão na educação infantil.

Utilizar instrumentos de coleta de dados de forma conjunta é uma forma que pode potencializar as pesquisas que tratam desse tema.

METODOLOGIA

As discussões para a elaboração do referido questionário iniciaram no grupo de estudo "A prática do gestor escolar nas escolas públicas de educação básica – 2016", coordenado pela professora Taís Moura Tavares, na Universidade Federal do Paraná – UFPR. Como as pesquisas das autoras tratam da gestão na educação infantil, os esforços foram focados nessa etapa. Para a elaboração do questionário, além das discussões e da experiência das autoras como diretoras[74] de CMEIs utilizou-se por meio de pesquisa eletrônica, o questionário de contexto da Prova Brasil de 2013. A construção do questionário levou em consideração o conhecimento prévio das pesquisadoras sobre o campo pesquisado.

Elaborada a primeira versão do questionário, o mesmo foi encaminhado para seis diretoras de CMEIs que responderam e fizeram o teste do mesmo. Na sequência as sugestões foram consideradas e reelaboramos o instrumento. O pré-teste do questionário foi realizado por acreditar que "a construção de um instrumento necessita de uma atitude reflexiva, do bom senso e de uma interrogação sistemática sobre os efeitos potenciais de cada opção adotada" (PARIZOT, 2015, p. 90).

---

[74] Para nos referirmos ao profissional que ocupa a função de direção dos CMEIs do município de Curitiba utilizaremos diretora porque o universo pesquisado é majoritariamente ocupado por mulheres.

Ambas as pesquisadoras ocupavam funções na administração municipal da gestão 2013-2016, uma na Secretaria Municipal de Educação (SME) e outra em dos Núcleos Regionais de Educação (NREs), e tinham acesso à direção dos CMEIs. Como estava findando o mandato da então gestão municipal, o questionário foi encaminhado as diretoras dos 206 CMEIs em funcionamento via email; se fez uso de uma plataforma on-line de questionário. No email havia uma breve explicação sobre as pesquisas, um convite para o preenchimento enfatizando a importância da participação e o link para o preenchimento. Caracterizou-se assim, como uma pesquisa autoadministrada. Neste formato os pesquisados encontraram maior liberdade para escolher quando responder, responder em partes, puderam se sentir mais à vontade, não precisando responder diretamente para um pesquisador; entretanto, tal forma, pode apresentar alguns limites como, por exemplo, não saber se houve influência de outros nas respostas (PARIZOT, 2015).

Optou-se em organizar o questionário em três seções de perguntas, ao agrupar as questões, se manteve uma lógica de sequência no questionamento. A ordem das seções foi escolhida para iniciar com questões menos pessoais, pois a primeira seção trata do trabalho na direção, e concorda-se com Parizot (2015, p. 94) ao afirmar que "Começar-se-á antes por temas que simultaneamente interessam aos pesquisados e que não os implicam de maneira demasiadamente íntima e pessoal", deixando dessa forma o participante mais confortável e confiante.

Quanto à forma, optou-se por questões fechadas e opções pré-definidas e perguntas com questões abertas para livre respostas dos pesquisados.

Os indicadores escolhidos são possíveis de serem estudados separadamente ou de forma reagrupada. Dentro das questões fechadas, algumas apresentavam a opção de complementar a resposta com uma alternativa que não foi abordada, como por exemplo, nas tarefas do cotidiano da diretora existia a opção de colocar quais outras atividades eram desenvolvidas por ela fora as contempladas na lista, objetivando "que as modalidades de respostas propostas cubram o conjunto das situações potencialmente vividas pelos pesquisados" (PARIZOT, 2015, p. 92).

Na primeira seção do questionário as respostas forma elencadas por meio de frequência. Para cada atividade, os entrevistados atribuíam valores de 0 a 4, considerando 1 para as atividades mais esporádicas e 4 para as atividades com maior frequência; poderiam atribuir valor 0 para as atividades que não realizavam em seu cotidiano. No decorrer das análises, essas frequências puderam ser agrupadas em menor frequência (para o grupo de respostas 0,1 e 2) e maior frequência (para o grupo de respostas 3 e 4). Essa frequência foi estabelecida para diminuir a tendência por respostas positivas, pois

> É oportuno propor respostas nuançadas [...]. Esta nuança pode ser introduzida em forma de intensidade, mas também em termos de frequência, ou em termos de grau de acordo. [...] uma gama de itens mais vasta e incluindo opiniões mais nuançadas permite aos pesquisados que não teriam uma opinião categórica de exprimir-se. (PARIZOT, 2015, p. 98).

O uso de questionário carrega o risco dos pesquisados responderem o que se espera deles, a depender da forma que o mesmo é organizado. Essa tendência pode ter sido reforçada pelo fato das diretoras saberem que as pesquisadoras trabalham com a gestão dos CMEIs em Curitiba. Para minimizar essa questão, foi necessário elaborar enunciados que não carregassem algum tipo de expectativa de resposta (PARIZOT, 2015)

Os dados coletados foram inicialmente sistematizados pelas pesquisadoras e na sequência tratados individualmente em cada uma das pesquisas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como principal ponto de destaque da utilização do mesmo questionário para as duas pesquisas, destaca-se que o mesmo proporcionou uma ótima cobertura do público alvo: das 206 diretoras dos CMEIs de Curitiba, 175 responderam o instrumento, o que corresponde a 85, 3% do total. Percebemos que a utilização dessa ferramenta de coleta de dados compartilhada permitiu aprofundar a problemática das duas pesquisas.

Na aplicação do questionário foram encontradas algumas dificuldades, entre elas a oscilação do sistema de internet da Secretaria Municipal de Educação, algumas diretoras nos informaram que responderam o questionário por meio do link, mas suas respostas não foram registradas. Pela ocorrência desse fato, as pesquisadoras encaminharam o questionário em arquivo para as diretoras, 34 questionários foram digitados pelas pesquisadoras o que traz risco de erro na digitação.

CONCLUSÃO

No decorrer do processo de elaboração do questionário pensar conjuntamente o que seria importante para ambas as pesquisas foi um fator que potencializou a elaboração desse instrumento de coleta de dados e trouxe para as pesquisas um banco de dados consistente de trabalho. O questionário auxiliou no aprofundamento das problemáticas de pesquisa sendo considerada uma fase essencial.

Nessa perspectiva, podemos inferir que a utilização de ferramentas de pesquisas compartilhadas pode potencializar a coleta de dados sobre os objetos pesquisados e auxiliar no processo de formação das pesquisadoras.

REFERÊNCIAS

ARBIGAUS, J. S. de. **O Papel da gestão do CMEI no processo de priorização de vagas das crianças de 0 a 3 anos em Curitiba –PR.** Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Políticas Educacionais. Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Em fase de elaboração.

ARBIGAUS, J. S. de; CRUZETTA, D. A. Perfil dos/as diretores/as dos Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba – um estudo inicial. In: **ANPAE – nacional. XXVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação – Estado, Políticas e gestão da educação: Tensões e agendas em (des)construção**; João Pessoa, Paraíba, 2017.

CRUZETTA, D. A. **A Influência do Trabalho da Diretora de CMEI na Qualidade do Atendimento na Educação Infantil na Rede Municipal de Curitiba – PR.** 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Políticas Educacionais. Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2018.

PARIZOT, I. A Pesquisa por Questionário. In: PAUGAM, S (Coord.). **A pesquisa sociológica.** Tradução de Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. (Coleção Sociologia).

REFLEXÕES INICIAIS SOBRE A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Andriara Ponte Casarotto Soares
IFFAR
andriara1@gmail.com

Fernanda Martini de Andrade
IFFAR]
fernanda.andradae@iffarroupilha.edu.br

Calinca Jordânia Pergher
IFFAR
calincap@gmail.com

Resumo: Este texto tem sua origem na elaboração de dois projetos de dissertação do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT do IFFAR - *Campus* Jaguari que investigarão a assistência estudantil da instituição. Busca discutir a política de assistência estudantil nos Institutos Federais apresentando, de forma ainda resumida, a trajetória histórica da mesma. A pesquisa, de cunho bibliográfico, analisa documentos, artigos e legislações e constata, ainda de forma incipiente que, na educação profissional, a política de assistência estudantil está sendo constituída, carecendo ainda de ampliação e qualificação, sendo um campo de investigação profícuo e pouco explorado.

Palavras–chave: Permanência e êxito escolar. Programa Nacional de Assistência Estudantil. Educação profissional.

INTRODUÇÃO

A efetivação do acesso à educação por meio de políticas públicas que garantam a permanência e o êxito dos estudantes em sua formação é fundamental. Pensar a educação, e em especial a educação profissional como promotora de desenvolvimento econômico e social requer atenção especial do Estado que, além de ofertar a educação deve proporcionar as condições adequadas para que os estudantes possam cursar e concluir sua formação com êxito.

O presente resumo pretende discutir a política de assistência estudantil no âmbito dos Institutos Federais de Educação. Tem como objetivo demonstrar o caminho percorrido para a

instituição do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e como ele está sendo incorporado à realidade dessas instituições, principalmente em relação ao atendimento aos estudantes do ensino médio profissionalizante.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados em 2008, por meio da Lei de nº 11.892, como parte da reestruturação da educação profissional, ocorrida durante os anos 2000, a partir da transformação das escolas técnicas federais e dos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET's), quase que em sua totalidade, em novas instituições de educação profissional, mantendo a responsabilidade de oferta dos cursos técnicos de nível médio e ampliando sua abrangência geográfica para todos os estados, principalmente para as regiões menos desenvolvidas, interiorizando o ensino, fator esse que já se apresenta como um desafio à rede federal.

Um dos objetivos dos institutos federais é "ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos", sendo que cada instituto federal deve ofertar pelo menos 50% de suas vagas nos referidos cursos. (BRASIL, 2008) Além disso, através da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Lei das Cotas), ficou estabelecido que 50% das vagas de cada curso devem ser destinadas a estudantes oriundos de escolas públicas e metade dessas vagas a estudantes com renda *per capita* de até um salário-mínimo e meio.

Através da análise das leis citadas pode-se perceber que um grande contingente dos alunos matriculados nestas instituições são oriundos de família de baixa renda, dependentes, em grande parte, das ações de assistência estudantil para permanecerem e obterem êxito nos estudos. No entanto, mesmo representando no mínimo a metade da oferta de vagas dos institutos federais, a educação profissional não conta com uma política de assistência estudantil que lhe seja exclusivamente destinada.

As ações de assistência estudantil desenvolvidas nos institutos federais, mesmo para os alunos do ensino médio profissionalizante, têm como base o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que tem por finalidade "ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal". Para entendermos sua aplicação no âmbito dos Institutos Federais é necessário entender o caminho percorrido por essa política pública.

Quadro 1 - Histórico da assistência estudantil na Rede Federal

Período	Evento
1934	Na Constituição Federal de 1934 constam as primeiras medidas nas áreas de alimentação e atenção à saúde dos estudantes, com auxílios em forma de assistência alimentar, dentária e médica.
Década de 1970	Criação do Departamento de Assistência ao Estudante - DAE, vinculado ao MEC, "espaço dentro do aparato do Estado com o objetivo de sistematizar uma política de assistência ao estudante".
1980	DAE apresenta seu "Plano de ação 1980/1985": proposta de sistematização da política de assistência ao estudante com três linhas prioritárias de ação para os alunos do 1º, 2º e 3º graus.
1987 - 1989	Criação do FONAPRACE - Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis e da ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Primeiras discussões sobre assistência estudantil no ensino superior.
1994	FONAPRACE realiza o importante estudo sobre o Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes do ensino superior brasileiro para subsidiar a implantação de políticas de permanência.
2007	Portaria nº 39, de 12 de dezembro de 2007 – institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES com ações nas áreas de moradia estudantil; alimentação; transporte; assistência à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche e apoio pedagógico.
2010	Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Sistematiza o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES e acrescenta a ação na área de acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Amplia a abrangência do programa para os Ifs, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente.
	Realização do I Seminário: "Construção de Diretrizes para as Políticas de Assistência Estudantil da Rede Federal EPCT", nos dias 06 e 07 de dezembro de 2010 em Fortaleza/CE, organizado pelo CONIF, por meio do Fórum de dirigentes de Ensino, junto a SETEC/MEC. Estabelecido um grupo de trabalho que deveria apresentar para o CONIF e a SETEC até abril/2011 a proposta de elaboração de minuta para um novo decreto do Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES voltado, exclusivamente, para os Institutos Federais, bem como, de Diretrizes Nacionais para as Políticas de Assistência Estudantil. O grupo de trabalho reuniu-se em janeiro e fevereiro de 2011 e consolidou as contribuições dos membros da equipe, mas o trabalho realizado em 2011 não progrediu e as demandas na área de Assistência Estudantil aumentaram.
2013	I SEMINÁRIO DE GESTORES DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA REDE FEDERAL, realizada nos dias 18, 19 e 20 de março de 2013 em Goiânia/GO. Realizado a partir da proposta de um grupo de gestores em retomar dos trabalhos na área de assistência estudantil, com objetivo de auxiliar os Reitores na execução das ações do PNAES a fim de efetivamente promover a permanência e o êxito dos estudantes da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT).

Fonte: Elaborado a partir de Souza (2017), MEC (1980), BRASIL (2007), BRASIL (2010) e da consulta aos sítios eletrônicos www.andifes.org.br e www.fonaprace.andifes.org.br

Conforme Souza (2017), as discussões e proposições pacificadas no I Seminário de Gestores de Assistência Estudantil da Rede Federal foram encaminhadas ao Presidente do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e

Tecnológica (CONIF). Dentre os encaminhamentos que constam no documento e, que até o presente ainda não foi atendido, está a alteração do texto do Decreto nº 7.234 de 19/07/2010 que dispõe sobre o PNAES, pois

> "o texto atual não é explícito com relação à participação dos estudantes, de todas as modalidades de ensino, da Rede Federal de EPCT no PNAES, fato que tem gerado uma insegurança jurídica em nossas Instituições e, em alguns casos, inviabilizado ações da Assistência Estudantil" (I SEMINÁRIO DE GESTORES DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA REDE FEDERAL, 2013).

CONCLUSÃO

A instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em 2008, ao mesmo tempo em que consolidou a educação profissional no Brasil, também trouxe vários desafios, entre eles o de obter uma política pública de Assistência Estudantil específica para esse tipo de ensino.

Os Institutos Federais de Educação são reconhecidos pelo seu ensino de qualidade, em especial na oferta do ensino médio integrado a cursos profissionalizantes, e pela sua ampla área de atuação. Ao considerarmos esses fatores e a alta porcentagem dos alunos da rede federal em situação de vulnerabilidade socioeconômica, incluída, principalmente, através da Lei das Cotas é preciso refletir sobre o papel que a assistência estudantil passa a assumir neste contexto. A assistência ao estudante nos diversos níveis deve ser entendida como essencial à manutenção da política pública educacional, superando a visão puramente assistencialista do programa.

Conclui-se que a instituição de um programa de assistência estudantil que seja voltado especificamente ao ensino médio profissionalizante, dará uma maior segurança para as ações que já estão implementadas nos institutos federais, além da possibilidade de sua ampliação. Embora o binômio educação e trabalho esteja presente na história do ensino brasileiro desde os tempos coloniais, o atual momento da educação profissional brasileira, iniciado com a criação dos Institutos Federais em 2008, ganhou um novo contexto que se constitui num campo ainda pouco explorado nas pesquisas acadêmicas nesta área. Estas pesquisas ajudarão a fornecer subsídios para a consolidação da política de assistência estudantil no ensino técnico profissionalizante.

Conforme Ciavatta (2005, p. 15) a ilusão criada por políticas públicas de acesso ao sistema educacional, porém sem garantir os meios para a permanência do aluno é um dos mecanismos através dos quais o dualismo opera na realidade do nosso sistema educacional e que deve ser superado para alcançar-se uma formação integrada e humanizadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Portaria nº 39, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf /portaria_pnaes.pdf>. Acesso em 03 out. 2017

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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil _03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 14 fev. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03 /_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 03 out. 2017.

CIAVATTA, Maria. **A FORMAÇÃO INTEGRADA a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade**. Revista eletrônica Trabalho necessário, ano 3, n. 3. 2005. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pdf>. Acesso em: 01 out. 2017.

GIL, ANTÔNIO CARLOS. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 4. ed. 2002.

SEMINÁRIO DE GESTORES DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA REDE FEDERAL. Goiânia – GO, 2013. Disponível em <http://xa.yimg.com/kq/groups/22865 919/897251845/ name/DOCUMEN TO +++Semin%C3%A1rio+d>. Acesso em 11 out. 2017.

SOUZA, Jacqueline Domiense Almeida de. **Na travessia:** assistência estudantil na educação profissional. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade de Brasília, 2017. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23610/1/2017_Jacqueline DomienseAlmeidadeSouza.pdf. Acesso em: 03 out. 2017.

REFLEXÕES SOBRE AS TEMÁTICAS DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Maria Goreti Farias Machado
UFRGS
mgoretimachado@gmail.com

Resumo: O trabalho apresenta uma síntese de pesquisa acerca das temáticas escolhidas para a escrita dos Trabalhos de Conclusão da segunda edição do de Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica ofertado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A análise documental se deu sobre os títulos e os objetivos dos duzentos e quarenta trabalhos apresentados ao final do curso. Os temas foram categorizados em vinte e cinco temáticas considerando os objetivos do curso, organização curricular e orientações para escrita do trabalho final. Destaca-se à abrangência das temáticas perpassando toda a educação básica dando lugar de relevo que o coordenador pedagógico ocupa nas escolas.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica. Formação continuada. Valorização profissional.

INTRODUÇÃO

A valorização dos trabalhadores em educação remonta os anos 1993, quando a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) a coloca como pauta de luta e no mesmo patamar das reivindicações salariais[75] (WEBER, 2015, p. 503). Atualmente está prevista na Lei de Diretrizes e Bases de Educação Brasileira − LDBEN (Lei Nº 9.394/1996) e também reafirmada em normas posteriores, tais como, a Lei nº 13.005/2014, do Plano Nacional de Educação (PNE) que estabelece na meta 16[76] a valorização dos profissionais da educação através da formação inicial e continuada.

[75] Fórum Permanente de Valorização do Magistério e da Qualidade da Educação e Pacto de Valorização do Magistério e da Qualidade da Educação, em outubro de 1994.

[76] 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

Neste contexto foram criados pelo Ministério da Educação (MEC), programas de formação docente, dentre eles o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica[77], constituído por dois cursos de especialização um deles o Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica. O curso se propôs a promover a ampliação das capacidades de análise e resolução de problemas no âmbito da organização do trabalho pedagógico, proporcionar vivências de produção de conhecimento para melhor compreender a escola, desenvolver e refletir sobre as práticas de coordenação com a finalidade de melhorar a aprendizagem e possibilitar o aprofundamento sobre a construção coletiva e democrática do projeto pedagógico da escola.

Este resumo apresenta uma reflexão acerca dos conteúdos explorados nos trabalhos de conclusão de curso (TCC) dos alunos pelos da segunda edição (2015/2016) do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, por meio de uma breve análise dos campos de interesse manifestados pelos alunos de acordo com as temáticas escolhidas.

A hipótese é de que as escolhas foram permeadas pelos desafios do cotidiano das escolas e que implicaram nas atribuições dos profissionais da coordenação pedagógica e a importância de um trabalho participativo/compartilhado na escola, levando em conta que no curso a teoria dialogou com a prática.

PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE

Trata-se de uma abordagem qualitativa sobre as escolhas realizadas pelos concluintes do curso utilizando como principal procedimento a análise documental. A fonte de dados foram os duzentos e quarenta (240) TCC, concluídos, apresentados e aprovados para a obtenção do título de especialista em coordenação pedagógica. Os trabalhos foram categorizados em vinte e cinco (25) temáticas. A organização dos documentos foi realizada de forma analítica, a partir de leitura flutuante[78], constituindo-se de uma leitura prévia dos títulos e dos objetivos dos TCC com a finalidade de identificar as semelhanças temáticas e possibilitou a análise qualitativa do objeto deste estudo e a formulação de algumas considerações levando em conta ao que o curso se propôs nos seus objetivos, na sua organização curricular e nas orientações para escolha escrita do trabalho final.

---

[77] O Programa compõe o Plano de Metas "Compromisso Todos pela Educação" e integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)

[78] Na análise de conteúdo a leitura flutuante visa identificar os temas chave, proporcionando anotações e pistas de leitura posterior e definição das categorias.

Nos aportes teóricos o estudo resgatou os desafios da formação de gestores com a utilização das tecnologias de informação e as estratégias para oferta de cursos comprometidos com a aprendizagem dos alunos (PEDROSA, 2003; TAROUCO, 2016). Reportou a teoria das aprendizagens significativas (MOREIRA e MASINI, 1982).

O curso aqui analisado foi estruturado em torno do eixo integrador *Organização do Trabalho Pedagógico*. Propôs-se a promover a reflexão sobre o trabalho pedagógico, proporcionar vivências de produção de conhecimento para melhor compreender a escola, desenvolver e refletir sobre as práticas de coordenação com a finalidade de melhorar a aprendizagem e possibilitar o aprofundamento sobre a construção coletiva e democrática do projeto pedagógico da escola. O conhecimento acumulado por estes profissionais possivelmente se refletiu nos trabalhos desenvolvidos ao longo do curso e especialmente no TCC.

AS ESCOLHAS DOS DISCENTES PARA A ESRITA DO TCC

Podemos considerar que as escolhas têm uma intencionalidade, podendo externar as angústias, sonhos ou até mesmos um pedido de ajuda para superar as adversidades do trabalho pedagógico. Na sequência os trabalhos são agrupados por temáticas considerando as ideias centrais dos títulos, resumos, objetivos e foco de cada trabalho partindo dos temais mais escolhidos. Observou-se a riqueza de conteúdos desenvolvidos. Destaca-se o olhar para as políticas educacionais vigentes no país e que se modificam com as alternâncias de poder. Contudo, observa-se também que compelidos a se movimentarem dentro de um amplo espectro de situações políticos-governamentais e de avanços tecnológicos e metodológicos, os coordenadores pedagógicos seguem a trajetória de mediadores entre a permanente função da escola em promover um ensino que garanta aprendizagens efetivas e propostas que muitas vezes se tornam transitórias por atenderem somente a questões técnico-burocráticas que não se sustentam em face da realidade de carências das escolas públicas.

Quadro 1 - Trabalhos por temáticas

Temática	Número de trabalhos
Papel do coordenador pedagógico	24
Inclusão escolar	20
Ambiente de aprendizagem	18
Currículo	18
Ensino e aprendizagem escolar	17
Avaliação	17
Formação continuada	15
Educação infantil	13
Evasão escolar	11
Tecnologias de informação (TI)	11
Gestão escolar democrática	8
Educação de jovens e adultos (EJA)	8
Projeto político pedagógico (PPP)	7
Docência	7
Ensino fundamental (EF)	6
Alfabetização e letramento	6
Legislação educacional	6
Educação integral	5
Função social da escola	5
Brincar na escola	5
Relações família-escola	5
Educação do campo	3
Diversidade	2
Educação ambiental	2
Adolescência e futuro profissional	1
Total de trabalhos	240

Fonte: organização própria a partir dos títulos, resumos, objetivos e foco do estudo dos TCC.

CONCLUSÃO

O estudo apresentou uma reflexão sobre os conteúdos explorados pelos alunos do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica oferecido pela UFRGS, com o objetivo de ressaltar a produção dos discentes caracterizando as temáticas estudadas pelos mesmos. A

categorização em 25 temáticas possibilitou um olhar mais atento às escritas considerando as semelhanças dos conteúdos a partir dos títulos, objetivos e foco de estudos analisados. A primeira percepção que se tem ao ler os títulos, focos e objetivos dos trabalhos é que embora os focos se apresentem com especificidades aparentemente diversas, todas perpassam o lugar de relevo que este profissional ocupa nas instituições escolares. Também se percebe que muitos desafios precisam ser superados. Muitos associados às lacunas na formação dos professores de modo geral e daqueles que ocupam a coordenação pedagógica. Não se percebeu de parte dos proponentes uma argumentação fundamentada para fazer o contraponto aos problemas e desafios apontados nos trabalhos.

Um ponto positivo das escolhas diz respeito à abrangência das temáticas perpassando toda a educação básica. De certo modo é possível afirmar que a estrutura proposta para o curso foi apreendida pelos cursistas, tornando-os mais sensíveis a propostas e políticas públicas educacionais, distinguindo entre as que são passageiras e as que vêm para ficar e que, portanto, precisam ser objeto do seu trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001

BRASIL. **Lei n º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014

MOREIRA, Marco Antonio. MASINI, Elcie F. Salzano. **A aprendizagem significativa:** a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

PEDROSA, Stella Maria Peixoto de Azevedo. A educação a distância na formação continuada do professor. **Revista Educar, Curitiba, nº 21, p.67-81**, UFPR, 2003.

TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach. Desafios da Gestão e uso das TIC na Escola. p.203-224 In: BATISTA, Neusa Chaves. FLORES, Maria Luiza Rodrigues (Org.) **Formação de gestores escolares para a educação básica:** avanços, retrocessos e desafios frente aos 20 anos de normatização da gestão democrática na LDBEN. Porto Alegre: Evangraf: Escola de Gestores da educação Básica, 2016. 356p.

ZEN, Giovana Cristina. O papel da coordenação pedagógica na escola. In. Salto para o Futuro. Coordenação Pedagógica em Foco. **TV escola. Ano XXII – Boletim 1**, abr. 2012.

WEBER, Silke. O Plano Nacional de Educação e a valorização docente: confluência do debate nacional. **Cadernos Cedes, Campinas,** v. 35, n. 97, p. 495-515, set-dez, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00495.pdf.

RELATO DA CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA IDOSOS NO MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA – SC NO CONTEXTO DA HISTÓRIA DE EJA NO BRASIL

Flávia Peruzzo
UNC
fpzflavia@gmail.com

Ricardo Cocco

Rosana Cristina Kohls
UNC
rosana@unc.br

Resumo: Este relato será dedicado a uma experiência de Política Pública para Educação Escolar com Idosos, pensada e executada pela Secretaria Municipal de Educação de Concórdia, SC, no período de 2010 a 2017. A experiência originou-se de uma vontade pessoal ancorada por pesquisa de demanda, vislumbrada para estudos de pesquisa de mestrado, apoiada e subsidiada pela opção política do governo municipal. Participaram desta experiência cerca de 200 idosos de distintas comunidades da zona rural do município, organizados em 5 polos educacionais. A experiência resultou na certificação de 80% dos participantes e no desafio de pensar em políticas públicas permanentes compromissadas com uma parcela significativa da população que fora excluída dos bancos escolares em idade própria.

Palavras-chave: EJA. Idosos. Escolarização.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que não existem políticas públicas educacionais que atendam especificamente aos grupos de idosos. Estes são inseridos em Programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), e que, hoje atendem uma demanda jovializada, dificultando as relações e uma real inclusão das pessoas idosas nos processos de educação escolar. Salienta-se ainda, que na maioria das vezes, a EJA está organizada para atender os interesses de uma ~~a~~ sociedade produtivista, que, por considerar insignificante a ‘produtividade’ do público idoso, os

condenam ao ostracismo, caem no esquecimento dos processos escolares e da sociedade como um todo. Segundo Peres (2005, p. 89), neste cenário neoliberal a criança deve ser educada para que, quando ficar adulta, seja um "bom trabalhador". O jovem e o adulto passam a ser educados e profissionalizados para assumir a função na esfera produtiva e garantir assim a eficiência e manutenção do sistema de desenvolvimento econômico. E o idoso? Onde cabe? A verdade é dura e cruel: não há lugar para o idoso na sociedade capitalista. A história da EJA na Secretaria Municipal de Educação de Concórdia é bastante recente se considerarmos a história da EJA no Brasil, embora de forma assistemática e com objetivos que foram se modificando a partir dos interesses de cada época histórica. Em função do desenvolvimento industrial e econômico, no início do século XX, inicia-se um processo moroso, mas gradativo de valorização da Educação de pessoas adultas. No entanto, a preocupação estava no aprendizado das novas técnicas de produção, industrialização e na ampliação da base de votos eleitorais que pressupunha o conhecimento das letras e números. A partir da década de 40, se começou a diagnosticar índices altos de analfabetismo no Brasil, levando o governo a tomar a decisão de criar um fundo direcionado à alfabetização de adultos. Com o final da ditadura de Vargas em 1945, iniciou-se um movimento de democratização da educação no país. Em 1988, a Constituição ampliou o dever do Estado para a EJA, assegurando a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Fundamental para todos, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria. Com a promulgação da LDB − Lei n° 9394/96, a EJA passa a ser considerada como uma modalidade da Educação Básica, obedecidas suas especificidades. No entanto, é importante salientar a aprovação de uma Emenda Constitucional − n°. 14/1996 que retira do poder público a obrigatoriedade do Ensino Fundamental para todos os que a ele não tiveram acesso na sua idade própria, e suprime o compromisso que tinha o Estado de eliminar o analfabetismo no prazo máximo de dez anos. A partir desta mesma Emenda, cria-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Para a EJA isso foi um retrocesso, pois o governo passa a priorizar somente o Ensino Fundamental obrigatório. No ano de 1997 surgem as *Classes de Aceleração* objetivando solucionar problemas como distorção série/idade, repetências e a agressão dos alunos com maior idade inseridos nas classes regulares. Longe dos "belos discursos", quem viveu de fato esta experiência no "chão da escola" sabe que o processo de aceleração foi de exclusão e não de inclusão. E o que isso tem a ver com as reflexões sobre a EJA? Os evadidos, reprovados e os excluídos do processo de educação escolar de uma época, serão os Idosos que 'talvez' terão a oportunidade de voltarem aos bancos escolares em outra época.

METODOLOGIA

Assim como em todo o país a EJA atende aos preceitos e interesses das Políticas Governamentais. Em Concórdia, esta tem sua construção enquanto política pública a partir da instalação de um governo popular no município, a partir do ano 2000. Em 2001 foram realizados diagnósticos em todo Município de Concórdia para perceber quais eram as prioridades a serem atendidas em relação às pessoas idosas. A partir de então, foram sendo estruturados gradativamente vários locais de atendimento da EJA. A intervenção se deu por meio de projetos, a destacar: *Projeto de Alfabetização para Jovens e Adultos Urbanos*, com o intuito de atender os bairros da onde havia maior vulnerabilidade social; *Projeto Cidade & Cidadã*, atendendo os servidores públicos municipais, através de cronogramas em dias da semana alternados; *Lixo & Cidadania* – atendendo os trabalhadores do lixo reciclável, contemplando em seu currículo a formação de cooperativas, geração de renda a partir de trabalhos com sucatas e recicláveis; *Liberdade & Conhecimento*, realizado dentro do presídio regional de Concórdia, oportunizando escolarização aos internos do sistema penitenciário e o *Projeto Conhecendo no Campo*, criado no ano de 2010, que teve como pressuposto básico, assegurar aos jovens e adultos trabalhadores na agricultura familiar, excluídos do sistema regular de educação, uma oportunidade educacional apropriada de desenvolvimento pessoal e profissional com certificação no Ensino Fundamental. No 2º semestre de 2010, deu-se início à primeira turma de Educação de Jovens, Adultos e Idosos na comunidade de Lageado Quintino e comunidades circundantes. Os educandos foram ‘garimpados’ inicialmente nos grupos de idosos e por meio de visitas a todos os domicílios das comunidades. Realizou-se um diagnóstico para que pudessem falar sobre qual seria o melhor horário de aula, local de funcionamento, trajeto do transporte escolar, entre outros. Salienta-se que todos os núcleos EJAI possuíam linhas norteadoras básicas e atendiam ao número de horas e organização exigida pela legislação o que permitiu fazer a certificação escolar destes. A organização curricular que atendia todas as demandas da EJAI de Concórdia, SC, era composta por um Curso Básico, que consistia nas atividades desenvolvidas em sala de aula, através do agrupamento de disciplinas afins, num percurso formativo interdisciplinar entre as diversas áreas do conhecimento, incorporando no processo ensino-aprendizagem as experiências de vida e os saberes prévios destes idosos. Nessa perspectiva, a concepção metodológica deveria propiciar o desenvolvimento integral dos idosos educandos. Os conteúdos do Curso Básico foram distribuídos em horas/aula/dia, por um período de 04 anos letivos, para concluir o Ensino Fundamental 1º e 2º ciclos. A operacionalização do curso obedeceu a seguinte lógica no semestre: dias em sala de aula = 75;

dias destinados à formação continuada dos educandos = 5; dias de efetivo trabalho em sala de aula para os quatro anos de curso: 600 dias = 3000 h/aula; dias destinados à formação continuada dos professore, para os 04 anos de curso = 40 dias; dias de efetivo trabalho semanal em sala de aula = 04; duração hora/aula: 40 minutos – 05 horas/aula/dia. O curso foi desenvolvido através de 04 áreas de conhecimento, com objetivos específicos: Ciências Sociais (História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Atualidades e Leis Trabalhistas); Ciências Naturais e Exatas (Ciências, Matemática, noções de Física e de Química); Linguagem e Expressão (Língua Portuguesa e Estrangeira); Diversificadas (Expressão Oral e Corporal, Esportes Coletivos e Literatura Dramatizada); e os Laboratórios Culturais e Profissionais que consistiam em atividades que possibilitassem aos educandos expandirem suas aprendizagens, participando de feiras de livros, exposições de artes, teatro, cinema, visitas em bibliotecas, câmara de vereadores, museus e experiências afins.

RESULTADOS

Resultou deste projeto a adesão de aproximadamente duzentos idosos, oriundos de comunidades mapeadas intencionalmente. Estes idosos participaram das aulas regulares, e foram sendo certificados nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, a partir das suas possibilidades individuais, sempre priorizando para que o maior número deles acompanhassem a sua turma inicial e que não se desestimulassem. Os índices de conclusão do curso chegaram aos 80%. Houve dificuldades como problemas de saúde do educando ou de seus familiares, além de alguns óbitos. Ao final dos primeiros 04 anos tivemos 168 educandos idosos que concluíram o Ensino Fundamental, e destes, 70 ingressaram no Ensino Médio por meio de uma parceria com a Rede Estadual de Ensino. Ainda importa dizer que 34 destes idosos participaram da pesquisa de Mestrado intitulada: *Saberes Vivenciais De Idosos Frente Sua Experiência No Espaço Escolar De Uma Área Rural* no período de 2011 a 2013. Os relatos de como estes Idosos sentiram-se ao participar deste processo de educação escolar, não serão discutidos neste trabalho, mas estão presentes na dissertação que tratou da experiência.

CONCLUSÃO

Na região do Município de Concórdia, pode-se considerar que, embora se tenham alcançado progressos em relação à redução do contingente de analfabetos, concentrados na sua maioria em pessoas acima de 60 anos e residentes na zona rural do município, o número é ainda

significativo, porém nem sempre estes idosos estão dispostos a retornarem aos bancos escolares. Ou seja, isto ainda não está nos seus projetos de vida. Conclui-se também que estas ações foram significativas, porém pontuais, e que vem se esmorecendo visto que não é opção de Política Pública do atual governo municipal, bem como, não fazem parte de programas de governos estaduais e Federal. São ações isoladas que buscam paulatinamente dar conta daqueles poucos Idosos que procuram a EJA e não a real efetivação de Políticas Públicas de "EJA" tantas vezes anunciadas pelos governos. Vale dizer que, mesmo que o projeto tenha sido deixado de lado na atual conjuntura, ele teve uma importância histórica para o município e, sem sombra de dúvida influenciou ~~a~~ outras iniciativas organizacionais e governamentais deste gênero. Não existem receitas prontas de como transformar a sociedade. É possível crer que ainda existam lugares em que as pessoas possam dialogar e viver sua espontaneidade conectados ao direito de apropriar-se dos saberes escolares, independentemente de sua idade ou condições sociais. Por isso, pensar em políticas públicas permanentes, em currículo nesta perspectiva para além da sala de aula, visceral, significa assumir compromissos com as pessoas hoje idosas, que historicamente foram privadas de um dos processos de educação (o escolar). Um compromisso social com a intervenção acerca das várias formas de exclusão pedagógica e com os esquecidos deste processo. Que possamos nos sentir convocados para esta empreitada e buscar a partir de uma educação comprometida com os valores humanos, e de qualidade, motivos para continuarmos acreditando numa educação que não seja para crianças, jovens, adolescentes, adultos ou idosos, mas sim uma educação para todos!

REFERÊNCIA

PERES, Marcos Augusto de Castro. A Andragogia no Limiar da relação entre velhice, trabalho e educação. **Revista Educação e Cidadania**, v. 4, n. 2, p. 87-94, 2005.

REPERCUSSÕES DA *ACCOUNTABILITY* NA PRODUÇÃO ACADÊMICO - CIENTÍFICA BRASILEIRA [79]

Marilda Pasqual Schneider
UNOESC
marilda.schneider@unoesc.edu.br

Michele Luciane Blind de Morais
UNOESC
Micheleblind10@yahoo.com.br

Resumo: Dada a entrada recente da *accountability* nas reformas no aparato do Estado brasileiro, o trabalho tem por objetivo empreender um estudo em torno das características gerais da produção acadêmico-científica sobre o tema. Em termos metodológicos, compreende levantamento de teses e dissertações produzidas nas áreas das ciências sociais aplicadas (subárea administração) e das humanas (subáreas ciência política e educação), produzidas no período 1987-2016 e disponibilizadas no Portal da Capes. Os resultados demonstram predominância da produção na subárea da educação, com recorrência, na definição do conceito, para a associação entre avaliação e responsabilização.

Palavras-chave: *Accountability*. Avaliação. Prestação de Contas. Responsabilização.

INTRODUÇÃO

A locução *accountability*, de origem inglesa e sem tradução exata para a língua portuguesa, apesar de recorrente na literatura internacional, nomeadamente em áreas como a das ciências sociais e humanas, tornou-se frequente no Brasil somente a partir de meados dos anos de 1990, com a implantação de importantes reformas no âmbito do aparato do Estado.

Considerada devida principalmente em países que implantaram recentemente a democracia como sistema de governo, a utilização de ferramentas de *accountability* vem associada à ideia de responsabilização e prestação de contas do poder público perante à sociedade. Evocam-se suas ferramentas sob o argumento de que é preciso exigir que

[79] O estudo conta com apoio do CNPq e Capes.

governantes eleitos prestem contas pelos atos praticados no exercício do poder e, por esses atos, sejam politicamente responsabilizados.

Dada a entrada recente dessas ferramentas na implementação de reformas em nosso país, o trabalho configura-se em torno do seguinte problema de estudo: quais características demarcam os estudos sobre *accountability* no Brasil? Se objetivo, consiste, portanto, em empreender um estudo em torno das características gerais da produção acadêmico-científica sobre o tema. O estudo compõe uma das etapas de uma investigação que conta com apoio financeiro do CNPq.

METODOLOGIA

Em termos metodológicos, compreende levantamento de teses e dissertações produzidas nas áreas das ciências sociais aplicadas (subárea administração) e das humanas (subáreas ciência política e educação), no período compreendido entre os anos de 1987 a 2016, e disponibilizadas no Portal da Capes. O recorte temporal considerou o período de abrangência do material disponibilizado para consulta pública no referido repositório.

Para o levantamento do material, foram considerados a recorrência, no título, resumo ou palavras-chave dos trabalhos, de um dos pares dos seguintes descritores: avaliação e *accountability*, avaliação e prestação de contas e avaliação e responsabilização. Essa delimitação deveu-se ao fato de que, na literatura, a *accountability* aparece, às vezes, como sinônimo de prestação de contas, outras, como sinônimo de responsabilização e, ainda, em articulação com a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização. Alguns autores optam, também, por não traduzir o termo, utilizando-o na sua língua original. Um segundo filtro foi aplicado tendo em vista localizar os trabalhos que faziam alusão ao tema da democracia, em vista da *accountability* ser requerida, ao menos no plano discursivo, como ferramenta de controle social em países de regime democrático.

O material selecionado foi analisado à luz dos pressupostos da análise de conteúdo, referida por Bardin (2009, p. 47) como "um conjunto de técnicas de análise das comunicações [...]" que, segundo o autor, visam à obtenção de indicadores com vistas à produção de inferência "[...] de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens." Considerando esses pressupostos, o material foi coligido de modo a permitir evidenciar a subárea na qual se concentra a produção acadêmico-científica sobre o tema e a associação de descritores mais recorrentes que, de acordo com os critérios adotados, informa a concepção de *accountability* predominante em cada subárea e no conjunto delas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com a implantação de reformas no aparato do Estado, forças extranacionais passaram a defender a implantação de mecanismos de prestação de contas e responsabilização aos governos e suas instituições. À medida que essas ideias chegaram ao Brasil e passaram a ser incorporadas nas políticas públicas nacionais, paulatinamente a *accountability* passou a constituir objeto de debate de áreas conexas a essas políticas.

O levantamento realizado em torno das teses e dissertações produzidas no período compreendido entre 1987 e 2016 permitiu constatar que, na produção acadêmico-científica sobre o tema, o interesse por essa temática começou a ganhar corpo no ano de 2004, sendo pioneira a subárea da administração com um trabalho publicado naquele ano associando avaliação e *accountability.*

Apesar do pioneirismo da administração nesse tipo de produção no país, constatamos que é na educação onde se concentra a produção mais expressiva sobre o tema, consoante o período mapeado. De um total de 130 trabalhos localizadas no Portal da Capes, 79 deles (60,8%) concentram-se na educação, 41 (31,5%) na administração e 10 (7,7%) na ciência política. O período compreendido entre 2013 a 2015 foi o mais profícuo. Juntos, esses três anos representam 49,2% do total da produção total do período.

Enquanto na educação predominam trabalhos que associam a *accountability* a mecanismos de avaliação e responsabilização (67%), na administração e ciência política a prominência ocorre entre avaliação e *accountability.* Na administração, 59% dos trabalhos fazem associação a esse par e, na ciência política, 50%. Do total de 130 trabalhos localizados, 64 (49,2%) fazem referência à avaliação e responsabilização, 44 (33,9%) à avaliação e *accountability* e 22 (16,9%) à avaliação e prestação de contas.

A par da constatação de que é na subárea da educação que se aglutina a produção acadêmico-científica em torno da *accountability*, está a tendência de associação do tema com avaliação e responsabilização. Considerando a subárea na qual se concentra a produção parece-nos compreensível tal associação, uma vez que, na educação, as reformas do Estado têm convergido para implantação de políticas de avaliação. Como demonstrado em estudos realizados sobre esse mesmo tema (AFONSO, 2001, 2009; BONAMINO, SOUZA, 2012; SCHNEIDER, NARDI, 2015 – dentre outros), a vinculação entre *accountability* e as políticas de avaliação educacional conflui para a regulação por resultados, disseminando a ideia de que é preciso compartilhar responsabilidades educacionais com os profissionais da educação,

nomeadamente gestores escolares e docentes, tendo em vista o sucesso escolar e a melhoria educacional.

Na aplicação do segundo filtro para o levantamento do material a ser coligido, foram mapeados os trabalhos que, fazendo referência a um dos pares de descritores, tinha como um de seus focos o debate em torno da democracia. O emprego desse filtro demonstrou que apenas 05 dos 130 trabalhos mapeados discutem a *accountability* em articulação com o debate da democracia, sendo 01 trabalho vinculado à administração, 02 à educação e 02 à ciência política.

Curiosamente, a articulação com o tema da democracia ocorre em produções que associam avaliação e *accountability*. Nessas, os autores tematizam a *accountability* na perspectiva da cultura participativa e cidadã da sociedade. O debate ocorre sintonizado à ideia de implantação de mecanismos de *accountability* para o engajamento social.

CONCLUSÃO

O levantamento da produção acadêmico-científico sobre *accountability* e as locuções a ela associadas (avaliação, prestação de contas e responsabilização) demonstrou estar concentrado na subárea da educação maior interesse de pesquisadores no estudo do tema. Permitiu-nos evidenciar, ainda, uma tendente associação entre avaliação e responsabilização nos estudos empreendidos, ainda que não se deva desprezar o fato de uma parte expressiva de pesquisadores/autores optar por não traduzir o conceito reverberando a tese de que o conceito de *accountability* segue marcado pela polissemia e expansão semântica (SCHNEIDER; NARDI, 2016).

A pouca expressividade de trabalhos que discutem a *accountability* em articulação com a democracia confirma a necessidade de ampliação, no Brasil de investigações sobre o tema em conexão com os elementos a ele associados. Na esteira desses estudos, há que se atentar para a ressemantização do conceito de democracia em associação com o tema da *accountability*, observada especialmente em políticas de avaliação e gestão da educação.

O desenvolvimento de estudos que consideram a problematização dos aspectos aqui levantados poderá contribuir para o aprofundamento de análises que tomam como vetor políticas públicas especialmente as que focalizam avaliação de políticas públicas sociais.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 75, ago. 2001.

_____. 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.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2009. 229 p.

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

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. *Accountability* em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do Estado-Avaliador? **Revista ETD – Educação Temática Digital**. Campinas, v. 17, n. 1, p. 58-74, jan./abr.2016.

SABERES NECESSÁRIOS À GESTÃO DA SALA DE AULA

Alexandre José Hahn
UPF
129891@upf.br

Maiara Fernanda Fusinatto
UPF
mayafusinatto@hotmail.com

Resumo: Uma das maiores dificuldades para um professor iniciante é saber como gerir de forma adequada a uma sala de aula nos mais variados acontecimentos. Estes docentes não se sentem tão bem preparados, mas não pela falta de conhecimento, e sim pela falta do saber-gerir. Este trabalho tem como objetivo analisar e discutir algumas questões que envolvem o assunto do saber docente e da docência inicial, traçando uma resposta para a seguinte pergunta: Quais os saberes necessários para gerir uma sala de aula? A pesquisa tem caráter bibliográfico, baseia-se num domínio de investigação filosófica (análise de conceitos, raciocínio intenso e teorização especulativa) e justifica-se pela finalidade de auxiliar futuros docentes nas reflexões sobre o assunto. Ao final, concluímos que não se pode afirmar a prática docente sem refletir sobre a mesma.

Palavras-chave: Saberes docentes. Gestão da sala de aula. Professor iniciante. Saberes pedagógicos.

INTRODUÇÃO

Gerir uma sala de aula se refere às ações que visam criar e manter um ambiente de aprendizagem condizente à instrução bem sucedida (seja qual for a instrução/propósito da escola); o professor trata de organizar o meio físico, cultivando um ambiente favorável tanto ao ensino quanto a aprendizagem, colocando em prática normas e procedimentos que consigam envolver/manter os alunos nas atividades pedagógicas. Por ter de lidar com as disposições necessárias para garantir que tudo se realize, conforme o que estipulou anteriormente ou não; por ter que dar conta dos imprevistos que acontecem em uma aula, sem esquecer dos seus objetivos e princípios, mantendo a mediação dos processos didáticos e pedagógicos, o professor é também gestor, isto porque sua ação é de gestão.

Das práticas educacionais podemos dizer, livremente e pelo bom senso, duas coisas: que as atividades pedagógicas tem em vista realizar um determinado conjunto de objetivos específicos; e que os professores, independente da sua concepção de escola e de educação, tentam propiciar o que consideram ser o melhor ambiente para seus alunos aprenderem. A boa gestão de uma sala facilita a ação docente, podendo garantir maior envolvimento dos alunos, bem como transformar o processo de ensino/aprendizagem em uma experiência mais significativa. Segundo Aranha (2005, p. 81), "reconhecer os docentes como processos de ensino-aprendizagem, como educadores em toda a dimensão do termo, é essencial" e de extrema importância, porém "reconhecê-los também como gestores ou cogestores do seu trabalho é a linha divisória entre uma mudança real ou fictícia no interior das escolas". Para Tardif, (2014) cada professor tem maneiras específicas (pra não dizer únicas) de gerir sua sala de sala. No entanto, uma das maiores dificuldades para um professor iniciante é saber como gerir de forma adequada a uma sala de aula nos mais variados acontecimentos, entendendo aqui a aula como uma situação em permanente construção. Estes docentes não se sentem tão bem preparados, mas não pela falta de conhecimento, e sim pela falta do saber-gerir.

Este trabalho tem como objetivo analisar e discutir algumas questões que envolvem o assunto do saber docente e da docência inicial, traçando uma resposta para a seguinte pergunta: Quais os saberes necessários para gerir uma sala de aula? A pesquisa tem caráter bibliográfico e justifica-se a fim de auxiliar futuros docentes nas reflexões sobre o assunto. Primeiramente traçamos algumas reflexões sobre as incertezas e as dificuldades da prática docente, procurando enfatizar incômodos comuns que o docente pode vir a encarar, nos valendo dos apontamentos de Perrenoud (2002) sobre a prática docente inicial. Após, tratamos de detalhar de maneira breve quais são os saberes necessários para gerir positivamente uma sala de aula, os elencamos em análise exploratória a partir dos estudos sobre saberes docentes de Tardif (2014) e Pimenta (2002). Por último, traçamos algumas considerações sobre a importância da reflexão sobre a ação docente.

METODOLOGIA

Entendo o método como um dado domínio de investigação que depende fortemente da natureza do seu objeto utilizamos neste trabalho o método filosófico, o qual se pauta em três atividades: a análise de conceitos filosoficamente importantes, o raciocínio intenso e a teorização especulativa (MURCHO, 2014).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A docência iniciante é um tempo de contato com novas vivências e com novas responsabilidades, possivelmente muito distantes daquilo que se imaginava ou sonhava encontrar, dificilmente não haverá acontecimento que abale o professor que está começando. Também porque o docente "não consegue se distanciar de seu papel e das situações"; "ele tem a sensação de não dominar os gestos mais elementares da profissão, ou de pagar um preço muito alto por eles" (PERRENOUD, 2002, p. 18), visto que tem de rever suas ações na maioria das vezes no mesmo momento que as coloca em prática. Diferente dos momentos dos estágios de formação, em que poderia observar para compreender, elaborar para dar continuidade, aqui é o princípio de ação é urgente. O seu compromisso profissional espera que ele saiba lidar na urgência. Mas quase que paradoxalmente, também se espera do docente que tenha todas as decisões ponderadas anteriormente. Isto torna sua profissão cheia de questões complexas que urgem de aprimoramentos constantes da própria prática, não sendo algo apenas de um começo de carreira, mas de toda a carreira.

Conforme o que vimos até aqui, todas as características e desafios que podem perpassar a vivência docente inicial, tem a ver com responsabilidades e competências, estas se direcionam a gerir bem uma sala de aula: dominar as competências necessárias para conseguir bem gerir uma aula. Quanto melhor esta gestão acontecer, mais se pode garantir estabilidade emocional, disposição física e tempo para realização de outras tarefas – sejam estas educacionais ou não. Gerir bem uma sala de aula é tornar o ofício docente menos impossível. Outro ponto que podemos delimitar melhor através da reflexão até aqui (possível também somente aos apontamentos de Perrenoud), é que para conseguir gerir bem uma sala de aula se necessita a experiência, melhor dizendo, se experenciar, enquanto docente. Conforme as experiências acontecerem pode se exercer a prática docente com maior confiança. A palavra experiência tomada aqui não pode ser confundida com experimento, tal como o ato cientifico, mas sim como algo que acontece e que seja carregado de significado, de um significado que se ganha, que não se condiciona.

Como dito anteriormente, a aula é como uma situação em permanente construção. Uma certa situação para ser resolvida, que pode ser melhor executada se organizada, se compreendida. Não podemos compreender tudo, mas podemos organizar o que compreendemos, tão logo porque não se organizar a partir de compreensões, a partir do que sabemos? Entender nossos saberes para encarar nossas carências intelectuais, entender o que sabemos e não sabemos para superar os desafios, entender para constituir-se professor, tal como

se pretende ser. Adiante, tratamos de explicitar as diferentes formas (concepções) de saberes que perpassam à docência, os chamados saberes docentes. Procuramos averiguar quais saberes que o professor iniciante precisa para tornar seu ofício menos impossível.

CONCLUSÃO

Inicialmente interrogamos: Quais os saberes necessários para gerir uma sala de aula? Conforme os saberes vistos até aqui, os quais consideramos de grande valia para prática docente, podemos dizer que são todos necessários ao ensino, assim não se trata de um único saber, e não implica em ter mais saber profissional ou mais experiencial ou vice-versa. Ao invés disto, se trata de uma mescla de saberes que constituem um todo daquilo que é necessário saber para poder ensinar, assim os saberes necessários são os saberes construídos a partir das necessidades pedagógicas postas pela realidade educacional. Ademais, convém ressaltar que as diversas possibilidades de ação que se manifestam numa sala de aula podem vir a construir novos saberes. Todos os saberes docentes possibilitam encarar a realidade do dia a dia do professor, auxiliando na construção da identidade docente, visto que somados num todo tornam a prática professoral rica em possibilidades e permitem ao docente acontecer (pra não dizer ser) como parte significativa de todos os processos. Significativo, neste caso, tanto para os outros (alunos, colegas de profissão) como para ele mesmo.

[...]

Até para os autores (TARDIF, 2014; PIMENTA, 2002) analisados aqui há uma certa dificuldade em apontar o que é mais necessário saber para ensinar, no entanto é fato que conforme maior for o repertório de saberes docentes utilizados/mobilizados pelo docente, mais fácil poderá vir a ser seu trabalho pedagógico, sua gestão de sala de aula. Tão logo, refletir a fim de melhor compreender o próprio repertório de saberes é uma tarefa que deveríamos urgentemente tomar como essencial. Quem sabe, tomando isto como iniciativa, podemos ver diminuir o impacto negativo de certas ideias erradamente apressadas sobre o ofício docente, ideias estas que impedem o desabrochar de uma prática critico-reflexiva do professor sobre si mesmo.

REFERÊNCIAS

ARANHA, A. V. S. **Gestão educacional**: novos olhares, novas abordagens. Petrópolis: Vozes, 2005.

DIAS, E. P. Conceitos de gestão e administração: uma revisão crítica. In: **Revista eletrônica de administração**. v. 1. n. 1, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://periodicos.unifacef.com.br/index.php/rea/article/view/160/16>. Acesso em: 6 dez. 2017.

FAVERO, A. A.; TONIETO, C. **Educar o educador**: reflexões sobre a formação docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

GONDIM, S. M. G.; COLS. Perfil profissional, formação escolar e mercado de trabalho segundo a perspectiva de profissionais de recursos humanos. **Revista Psicologia**: Organizações e Trabalho, v. 3. n. 2. p. 119-152. 2003.

HOUSSAYE, J. Une illusion pédagogique? **Cahiers Pédagogiques**, 334. Paris, INRP, 1995, p. 28-31.

MURCHO, D. **Janelas para a filosofia.** Portugal: Gradiva, 2014.

PERRENOUD, P**. A prática reflexiva no ofício de professor**: Profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre. Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In.: ____ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Trad. Francisco Pereira. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOBRE OS GRUPOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO SUPERIOR DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DA REGIÃO CENTRO-OESTE DO BRASIL

Fernando Rodrigo Dall Igna
UNOESC
profidrf@gmail.com

Resumo: Este texto é fruto de pesquisa desenvolvida pelo do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior da região Sul – GEPPES SUL, vinculado ao GIEPES Internacional da UNICAMP. Nosso objetivo é analisar as especificidades que demarcam os grupos de pesquisa sobre Educação Superior na Região Centro-Oeste do Brasil. A metodologia utilizada foi a de análise de conteúdo de Lawrence Bardin, com foco no método histórico crítico. A coleta de dados teve como base uma delimitação do campo de conhecimento construído a partir do diretório de grupos de pesquisa do CNPq.

Palavras-chave: Grupos de Pesquisa. Educação Superior. CNPq.

INTRODUÇÃO

Esta investigação teve origem em um projeto macro da Rede Ibero-americana e foi desenvolvido no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior da Região Sul – GEPPES SUL/Unoesc. Sua relevância situa-se na possibilidade que abre para refletir sobre a composição e a dimensão dos grupos de pesquisa em Educação Superior do Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq – DGP/CNPq e como vem se consubstanciando a produção do conhecimento nesse meio.

Ademais, tendo esta pesquisa tem como objeto de estudo os grupos vinculados as universidades públicas da Região Sudeste do Brasil, apresenta a repercussão de suas produções com base nas identificações colocadas no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq, uma vez que aquelas são consideradas centros de pesquisa e de produção do conhecimento universitário.

Nesse contexto, apontamos como problema desta pesquisa: **Quais especificidades demarcam os grupos de pesquisa em educação superior das universidades públicas, nas diferentes Regiões do Brasil?** Para dar conta da questão norteadora, definimos como objetivo

geral: “Analisar as especificidades que demarcam os grupos de pesquisa sobre Educação Superior na Região Sudeste do Brasil”.

Tendo o intuito de atender ao objetivo traçado, a metodologia utilizada foi a de análise de conteúdo de Lawrence Bardin, com foco no método histórico crítico, o qual, segundo Saviani (2011, p. 76) se caracteriza pelo “empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo”. Desenvolvimento histórico objetivo que segundo Corsetti (2010, p. 89), significa compreender a educação no contexto da sociedade humana, como ela está organizada e como ela pode contribuir para a transformação da sociedade”.

Uma vez, apontado a metodologia, fizemos uso das plataformas digitais http://dgp.cnpq.br/ e http://lattes.cnpq.br/web/dgp/painel-dgp/ por meio da quais buscamos selecionar os grupos de pesquisa em educação superior desenvolvidos nas universidades públicas da Região Sudeste do Brasil.

GRUPOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO SUPERIOR NA REGIÃO CENTRO-OESTE

Segundo o censo dos grupos de pesquisa DO CNPq (BRASIL, CNPq, 2014), atualmente o Brasil possui 35.424 grupos de pesquisa em oito cadastrados em oito eixos: Ciências Humanas, Ciências da Saúde, Ciências Sociais aplicadas, Engenharias e Computação, Ciências Biológicas, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Agrárias, e Linguística, Letras e Artes. Destes, a Região Centro-Oeste detém atualmente 2.654 grupos de pesquisa em educação superior.

Dos 2.654 grupos de pesquisa existentes na região Centro-Oeste, 808 estão localizados no Distrito Federal. Destes, 525 em universidades públicas; 659 em Goiás, compreendendo 446 em universidades públicas; 649 em Mato Grosso do Sul, sendo 583 em universidades públicas e 538 em Mato Grosso, dos quais 475 são desenvolvidos em universidades públicas.

Considerando os grupos de pesquisa desenvolvidos nas universidades públicas nos estados que compõem a Região Centro-Oeste verificamos que dos 525 grupos no Distrito Federal, 32 realizam pesquisas e produções voltadas a área da educação, sendo dois na subárea da educação superior. Dos 446 grupos localizados nas universidades públicas do Estado de Goiás, 34 desenvolvem suas investigações na área da educação, porem nenhum na subárea da educação superior. Já dos 583 grupos de pesquisa cadastrados no CNPq em universidades públicas no Estado de Mato Grosso do Sul, 92 tem a educação como área de estudo, sendo destes, dois voltados a educação superior. Finalmente, dos 475 grupos desenvolvidos no Mato

Grosso, 66 tem seus estudos voltados à área da educação, sendo quatro na subárea da educação superior.

Considerando os dados expostos, podemos verificar que ao relacionarmos o total de grupos de pesquisas em Educação com suas bases construídas nas universidades públicas em cada um dos estados da região Centro-Oeste, com o total de grupos de pesquisa em educação superior encontrados em cada um dos Estados, no Distrito Federal o percentual de grupos voltados à educação superior se restringe a 6,25%, em Goiás o percentual é de zero por cento, no Mato Grosso do Sul chega a aproximadamente 2,2% e no estado de Mato Grosso o percentual alcança os 6% dos grupos de pesquisa na área da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme descrito, a Região Centro-Oeste do Brasil conta atualmente com oito grupos de pesquisa no campo da educação superior: a) Ações Afirmativas: Políticas de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa; b) Grupo de Estudos de Políticas de Avaliação da Educação Superior – GEPAES; c) Grupo de Pesquisa sobre Ação Afirmativa e Temas da Educação Básica e Superior - GRAFITE; d) Grupo de estudos e pesquisas em Política e Formação Docente: educação infantil, fundamental e superior; e) Grupo de Estudos Universidade sem Fronteiras Sinop/MT; f) Educação e Matemática Superior - SUP; g) Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar - GEPPES/MB; h) Grupo de Estudos e Pesquisa em Política e Avaliação da Educação Superior – PAES.

Grupos de pesquisa estes, que entre outros fatores, apresentam um amplo leque de temas pesquisados por meio das linhas de pesquisa de cada um, como podemos verificar no quadro 37 abaixo.

Quadro 37 - Relação dos grupos de pesquisa em educação superior e suas respectivas linhas de pesquisa.

Grupos de Pesquisa	Linhas de Pesquisa	I.E.S
Ações Afirmativas: Políticas de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa.	- Direitos Humanos, Legislação e Disputa Jurídica. - Educação Superior Indígena e Interculturalidade. - Educação, Saberes e Práticas Populares em Saúde. - Encontro de Saberes. - Modelos de Implantação e Impacto das Cotas Étnico-Raciais nas Universidades. - Relações Étnicas e Raciais e Configuração Nacional.	Universidade de Brasília – UnB.
Grupo de Estudos de Políticas de Avaliação da Educação Superior – GEPAES.	- Avaliação da Educação Superior Brasileira: referenciais teóricos e metodológicos. - Política e Gestão da Educação Superior. - Políticas Públicas e Avaliação na Educação Superior	Universidade de Brasília – UnB.
Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar - GEPPES/MB.	- Estado e Políticas Públicas de Educação Superior. - História, Política e Educação. - Política de Inclusão na Educação Superior: Ações afirmativas, cotas e outros.	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS.
Grupo de Estudos e Pesquisa em Política e Avaliação da Educação Superior – PAES	- Educação Superior. - Políticas de Educação Superior.	Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD
GRAFITE - Grupo de Pesquisa sobre Ação Afirmativa e Temas da Educação Básica e Superior.	- Educação e diversidade. - Sociologia das relações raciais. - Temas da Educação Básica e Superior.	Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.
Grupo de estudos e pesquisas em Política e Formação Docente: educação infantil, fundamental e Superior.	- Desenvolvimento Profissional da Docência na Educação Básica. - Formação de professores e organização escolar.	Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT
Grupo de Estudos Universidade sem Fronteiras Sinop MT	- Ensino na Saúde e gestão em saúde. - Morbidade Referida. - Políticas e Gestão da Educação. - Promoção a Saúde.	Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT
SUP - Educação e Matemática Superior.	- Educação Matemática Superior.	Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Fonte: os autores.

Uma vez apontadas os respectivos grupos de pesquisa e suas linhas de pesquisa podemos observar que dois deles tem suas pesquisas voltadas ao campo das *políticas de avaliação da educação superior*, o que significa dizer que 25% dos grupos realizam suas pesquisas na temática das políticas de avaliação da educação superior. Outros dois desenvolvem suas pesquisas na área das *políticas de ações afirmativas e inclusão social na educação superior*, representando 25% dos grupos de pesquisa em educação superior na Região Centro-Oeste desenvolvendo suas pesquisas no estudo das ações afirmativas e de inclusão no ensino superior.

Os outros quatro grupos têm suas pesquisas voltadas aos temas *políticas e formação docente* (12,5% dos grupos)*; universidade sem fronteira (estudos voltados a área da saúde)* 12,5% dos grupos*; Educação matemática superior* (12,5% dos grupos)*; e Politicas de educação superior* (12,5% dos grupos).

Observamos que alguns temas abordados nas linhas são comuns entre os grupos, caso do tema *Políticas de inclusão na educação superior e ações afirmativas* que, embora possua dois grupos voltados a este campo de pesquisa, ainda aparece como tema de estudo de um deles. Daí se depreende que 37,5% dos grupos de pesquisa em educação superior realizam suas investigações ou tem alguma das linhas de pesquisa voltadas ao tema políticas de inclusão e ações afirmativas na educação superior. Já no que se refere à análise dos currículos Lattes dos líderes dos grupos podemos observar que dos treze líderes apontados, todos possuem formação acadêmica e experiência no campo da pesquisa científica nas áreas de estudo que os grupos que lideram se propõem a investigar.

REFERÊNCIAS

CORSETTI, Berenice. A metodologia histórico-crítica e a reflexão sobre a questão do rendimento escolar no Brasil. In: MARTINS, Ângela Maria; CORRÊA, Flávia Obino. (Orgs.). **Políticas Educacionais:** elementos para reflexão. Porto Alegre: Redes Editora, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

Disponível em: http://dgp.cnpq.br/. Acesso em: 11 dez. 2017.

Disponível em: http://lattes.cnpq.br/web/dgp/painel-dgp/. Acesso em: 11 dez. 2017.

UMA RELEITURA DO DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DAS IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS DO GOVERNO SARTORI (2015-2018)

Marlize Dressler
UFSM
marlisedressler2602@gmail.com

Liliana Soares Ferreira
UFSM
anaililferreira@yahoo.com.br

Resumo: No Capítulo II, Artigo 6º da Constituição Federal de 1988, constam os direitos sociais. Dentre estes, a educação aparece na primeira referência. Faz-se menção ao direito à educação, conforme prevê o Artigo 208, o qual define o papel do Estado na garantia de acesso à Educação Básica, dos 04 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. Definido o papel do Estado no quesito universalização do acesso à Educação Básica, analisam-se, então, as implicações das políticas do Governo Sartori (2015-2018) no âmbito da Educação Básica da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul, de acordo com os posicionamentos do Sindicato dos Trabalhadores em Educação (CPERS) em prol da educação. Destaca-se o fato de que as políticas desse governo inviabilizam o cumprimento desse direito.

Palavras-chave: Educação Básica. Políticas de governo. CPERS/Sindicato. Trabalho Pedagógico.

INTRODUÇÃO

O processo de elaboração da Constituição Federal de 1988 iniciou-se no período de vigência do governo civil-militar (1964-1984), impulsionado pelos movimentos populares. Assim, de acordo com Francisco de Oliveira, "No Brasil, a política é uma invenção das classes dominadas" (2001, p. 56), e essa Constituição representou um avanço com relação a direitos sociais, ecológicos, étnicos, de gênero e de minorias.

Hoje, com o processo político empreendido pelo atual dirigente da nação, pós-golpe (12/05/2016), por meio das Propostas de Emenda Constitucional (PECs), a começar pela PEC 241, de redução dos investimentos nas áreas sociais no decorrer dos próximos vinte anos, essas garantias ficaram comprometidas.

Portanto, o conjunto das reformas do Governo Federal, como, do Ensino Médio, Lei 13.415 (16/02/2017), as alterações da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), Lei 13.467 (13/07/2017) e ainda a Reforma da Previdência, PEC 287/2016 (em tramitação), comprovam que a Constituição Federal está sendo gradativamente aniquilada.

Sob esse viés, inserem-se as políticas do Governo Sartori (2015-2018), que se alinham às do governo federal, haja vista a fundamentação ideológica do partido político de sustentação, bem como os encaminhamentos realizados até então, por meio do Projeto de Lei Complementar (PLC 249/2017)[80]. Desde que José Ivo Sartori assumiu o Poder Executivo deste Estado (2015), as políticas de seu governo orientam-se na implantação de medidas que acarretam perdas aos trabalhadores em educação e à sociedade. Trata-se de cortes de verbas, fechamento de escolas, etc.

As políticas do Governo Sartori retomam o proposto no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado[81], mas ressurgem em nome da "modernização". O Pacote de Medidas apresenta um texto cuja abordagem convém ser problematizada, a saber: "Só com um NOVO ESTADO vamos construir um NOVO FUTURO: com mais qualidade de vida, apoiado no empreendedorismo, na sustentabilidade e na justiça social. E o momento de fazer essa modernização é agora" (multimídia.correiodopovo.com.br, grifos do autor).

O desafio é a análise das políticas de governo vigentes no país, em especial no Rio Grande do Sul. Propõe-se analisar o conceito de "capital" conforme Marx (2013) e crise estrutural do capital, de acordo com Mészáros (2009), em contradição aos preceitos da ideologia neoliberal de "modernização" e outros. Para o processo de construção dessa análise, centra-se no Pacote de Medidas e o Projeto de Lei Complementar (PLC 249/2017), aprovada no dia 07 de fevereiro de 2018 e que dispõe sobre o Regime de Recuperação Fiscal do Estado do Rio Grande do Sul.

Na contramão destas políticas de governo, destacam-se as críticas e os posicionamentos do Sindicato dos Trabalhadores em Educação (de agora em diante, CEPRS/ Sindicato), em que se faz referência ao processo de ruptura do direito à Educação Básica, em função dos desafios à produção do trabalho pedagógico dos professores. Por meio das medidas definidas nas políticas do Governo Sartori, esse trabalho pedagógico fica destituído de sua capacidade de

---

[80] Dispõe sobre o Regime de Recuperação Fiscal do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: www.proweb.procergs.com.br.

[81] De acordo com este documento, "A Reforma do Aparelho do Estado está orientada para tornar a administração pública mais eficiente e mais voltada para a cidadania" (p.17). Inspira-se na administração de empresas. Levada a cabo pela União em 1995 no Governo de Fernando Henrique Cardoso. Disponível em: www.bresserpereira.or.br.

transformação. Na publicação do Jornal Sineta[82] do mês de abril de 2017, aponta-se a questão salarial, a falta de investimentos e a incapacidade político-administrativa do Governo Sartori.

> Desde que Sartori assumiu o Estado, o salário dos servidores já foi parcelado por 14 meses consecutivos e o 13º salário, em 12 vezes. O governo não paga os reajustes do Piso Salarial do Magistério (reposição atual chega a 82,42%) e diminui drasticamente os investimentos em educação. O Estado é um dos que menos paga aos educadores: Piso de R$ 630,00 para 20 horas e de R$ 1.260,00 para 40 horas. [...]. O que falta no Rio Grande do Sul é gestão, administração e capacidade de governar (Ibid. p. 03).

Se aos trabalhadores em educação é negado o direito do pagamento do salário em dia, consequentemente, é reduzido e até mesmo impossibilitado o provimento das necessidades básicas, como, transporte, lazer, alimentação, dentre outros. Em outra publicação posterior do Jornal Sineta, de setembro de 2017, o CPERS/Sindicato abordou aspectos relacionados aos desafios da conjuntura atual e elencou vários aspectos relacionados à retirada de direitos. Nesse contexto, destaca-se o fechamento de escolas, turmas e turnos.

> A Secretaria Estadual de Educação – Seduc fechou mais de 2 mil turmas, além de diversas escolas, principalmente do campo. Além disso, encerrou turmas de Educação de Jovens e Adultos – EJA, [...] fez mudança curricular excluindo disciplinas importantes, sucateia e precariza as escolas (Ibid. p. 03).

Esse contexto sinaliza a importância de um processo de releitura do direito à Educação Básica, a qual se processará de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico e Dialético.

METODOLOGIA

O estudo dos fenômenos do campo da educação, a partir das categorias, políticas públicas, trabalho pedagógico, faz parte do contexto da pesquisa do Kairós[83], grupo que pauta suas pesquisas no Materialismo Histórico e Dialético e fundamenta essa escolha a partir dos seguintes argumentos e pressupostos:

---

[82] Publicação mensal do Sindicato dos Trabalhadores em Educação. Também disponível no endereço eletrônico: www.cpers.org.br, no link, cpers.com.br/category/sineta/

[83] Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Políticas Públicas e Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sob a orientação da profª Drª Liliana Soares Ferreira. Este estudo integra-se ao projeto de pesquisa no doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS).

> 1. Concepção de mundo; 2. Método de análise da realidade e; 3. Práxis transformadora. Nosso posicionamento parte da visão do conhecimento pelo fato de compreendermos o marxismo como algo que não se resume em ser um instrumento de análise das relações sociais. (In: CALHEIROS; CORRÊA; ARRUDA; MACHADO, 2017, p. 39-40).

Até o presente momento, este estudo centra-se na leitura e análise das fontes documentais do CPERS/Sindicato, especificamente do Jornal Sineta, dos informativos e dos vídeos (gravações) das Aulas Cidadãs, os quais apresentam os contrapontos das políticas do Governo Sartori. Por meio desta Pesquisa Documental (Severino, 2007), fundamentada no MHD, obtêm-se importantes referenciais à elaboração de uma análise acerca da realidade da Educação Básica da Rede Estadual do Rio Grande do Sul. Cabe ressaltar que se trata de um estudo incipiente, ainda sem a produção dos dados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com Ferreira (2017), os professores têm, no pedagógico, a centralidade de seu trabalho. Com isso, pensa-se o quão desafiante tem sido a produção do trabalho pedagógico dos professores da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul em razão do parcelamento dos salários, do arrocho salarial, da falta de condições físicas e estruturais de muitas instituições de ensino e todos os demais aspectos presentes no conjunto das mudanças do Pacote de Medidas e do Projeto de Lei Complementar – PLC 249/2017.

É possível articular as políticas do Governo Sartori com as do Governo Federal, pois ambas centram-se nas alterações das Leis, por meio das Propostas de Emenda Constitucional (PECs), reiteram a importância das Reformas, enfatizam a "crise" do Estado, reduzindo as políticas sociais principalmente devido ao corte das verbas. A aprovação do Projeto de Lei Complementar 249/2017 comprova o alinhamento desses governos no processo de privatização, de retirada de direitos inscritos nas Constituições. Restrição das despesas, de investimentos e de pessoal, são termos que apontam indicativos de que este ano será, também, muito desafiante aos servidores públicos, em especial, aos trabalhadores em educação.

CONCLUSÃO

De acordo com o processo de estudo até aqui realizado, muitas considerações ainda virão, podendo inclusive surgir novas análises e perspectivas, entretanto já se pôde avançar na compreensão de alguns elementos vinculados à questão do trabalho pedagógico dos professores

da Rede Pública Estadual e as implicações das políticas do Governo Sartori. Entende-se que as implicações das políticas desse governo vêm-se tornando cada vez mais desafiadoras ao trabalho dos professores na Rede Pública Estadual de ensino, os quais enfrentam a crescente desvalorização da carreira, a precariedade dos recursos de que necessitam para a produção do trabalho pedagógico. Por isso, reitera-se que esse estudo terá continuidade, suscitando novas análises, conforme as categorias do Materialismo Histórico e Dialético (Totalidade, Historicidade e Contradição) e de conteúdo (neste caso: trabalho pedagógico e políticas de governo).

REFERÊNCIAS

FERREIRA, L.S.; NASCIMENTO, C. R.; DE TONI, D.L.P. VENDOIN, A. **Da relação entre Educação e trabalho ao trabalho pedagógico:** possibilidades e desafios. In: CALHEIROS; CORRÊA; ARRUDA; MACHADO, Curitiba: CRV, 2017, p. 39-40.

MARX, K. **O capital:** crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital.** São Paulo: Boitempo, 2009.

MULTÍMIDA CORREIO DO POVO. **Pacote de medidas do governo Sartori.** Um novo estado. Um novo futuro. Medidas para enfrentar a calamidade financeira do RS. Disponível em: multimímida.correiodopovo.com.br/multimídia/2016/11/21/407431.PDF. Acesso em: fev. 2018.

OLIVEIRA, F. A nova hegemonia da burguesia no Brasil dos anos 90 e os desafios de uma nova alternativa democrática. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 51-77.

PODER EXECUTIVO. Projeto de Lei Complementar – PLC 249/2017. Disponível em: http://proweb.procergs.com.br/PLC_249_20171202201814541 1_jus.pdf. Acesso em: fev. 2018.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Brasília, 1995. Disponível em: http://www.bresserpereira.org.br/ documents/mare/planodiretor .pdf. Acesso em: fev. 2018.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Para Sartori, educação não é prioridade.** Sineta. Porto Alegre, abril de 2017, p. 01-04. Também disponível em: www.cpers.org.br. Link: cpers.com.br/category/sineta.

_____. **Juntos, vamos impedir a retirada dos nossos direitos.** Sineta. Porto Alegre, setembro de 2017, p. 01-04.

UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA E A TENSÃO PÚBLICO-PRIVADO: COLEGIALIDADE E PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL NAS INSTÂNCIAS DE GESTÃO

Brenda Natallie Girardi de Almeida
UPF
bgirardidealmeida@gmail.com

Cristina Fioreze
UPF
cristinaf@upf.br

Resumo: As universidades comunitárias regionais possuem gestão colegiada, com representação de professores, funcionários, estudantes e comunidade externa em órgãos deliberativos. No atual cenário de mercantilização, caracterizado pelo "capitalismo acadêmico na nova economia", a educação superior é vista como bem privado e os estudantes como clientes. A pesquisa que origina esta comunicação, desenvolvida ao longo de 2018, estuda as instâncias colegiadas de gestão das instituições comunitárias desde o olhar dos estudantes, apreendendo sua percepção sobre tais espaços e seu protagonismo nos processos decisórios. A comunicação apresenta o referencial teórico que alicerça a pesquisa, explorando os conceitos de universidade comunitária, movimento estudantil, colegialidade e capitalismo acadêmico.

Palavras-chave: Universidade comunitária. Colegialidade. Movimento estudantil. Capitalismo acadêmico.

INTRODUÇÃO

As universidades comunitárias regionais constituem um modelo institucional peculiar, localizado no sul do Brasil. Originadas nas décadas de 1960 e 1970, são instituições privadas sem fins lucrativos, fortemente vinculadas suas comunidades regionais. Dentre suas características definidoras está a gestão colegiada, com a participação de representantes dos professores, funcionários, estudantes e comunidade externa em órgãos deliberativos internos.

As instituições comunitárias estão imersas em um cenário de profundas transformações, próprias do atual contexto da educação superior brasileira, dentre as quais pode-se destacar o avanço dos processos de mercantilização deste nível de ensino (GOMES, OLIVEIRA,

DOURADO, 2011). Neste horizonte, ganha força a ideia de educação superior como um bem privado, a ser vendido e comprado no mercado por jovens que passam a ser vistos como "clientes".

Nesta nova realidade, as IES comunitárias, estruturadas de forma mais tradicional, passam a competir no mercado da educação superior ao lado das emergentes IES privadas mercantis, cuja gestão é realizada profissionalmente, por quadros profissionais desvinculados do corpo acadêmico, seguindo um padrão empresarial e centralizado (SAMPAIO, 2014). As instituições comunitárias são, com isso, tensionadas a reorientar seu modelo de gestão, no sentido de tornarem-se mais ágeis e competitivas.

Diante deste quadro, a pesquisa aqui apresentada visa refletir sobre as instâncias colegiadas de gestão das universidades comunitárias desde o olhar dos estudantes, buscando apreender sua percepção sobre tais espaços, bem como o protagonismo estudantil (ou a falta dele) nos processos decisórios. Assim, levantam-se as seguintes questões de pesquisa: como a colegialidade é vista pelos acadêmicos na universidade comunitária, no atual contexto de mercantilização do ensino superior brasileiro? Qual a compreensão dos estudantes sobre os espaços de participação democrática dentro da universidade comunitária? E qual a efetividade destes espaços no ponto de vista dos estudantes?

Assim, a presente comunicação tem por finalidade apresentar o referencial teórico que dá sustentação à pesquisa. Nesse sentido, são explorados os conceitos de universidade comunitária, colegialidade na educação superior, capitalismo acadêmico e movimento estudantil.

METODOLOGIA

A pesquisa aqui apresentada é de caráter explicativo e de natureza qualitativa, o que possibilita "analisar as causas ou consequências de um fenômeno" (RICHARDSON, 1999, p. 66). O universo da pesquisa é formado pelos estudantes das nove universidades comunitárias regionais do Rio Grande do Sul e, em termos de amostragem, definiu-se por trabalhar com estudantes da Universidade de Passo Fundo.

O desenvolvimento desta pesquisa está ancorado na proposição de Quivy e Campenhoudt (1992), segundo os quais a pesquisa em ciências sociais segue um conjunto de sete etapas, que são: Etapa 1 -A pergunta de partida; Etapa 2 -A exploração: as leituras; as entrevistas exploratórias; Etapa 3 -A problemática; Etapa 4 -A construção do modelo de análise; Etapa 5 -A observação; Etapa 6 -A análise das informações; Etapa 7 -As conclusões. Até o

presente momento foram desenvolvidas as três primeiras etapas, sendo assim, aqui são apresentados os resultados oriundos das leituras e revisões bibliográficas realizadas para a construção do problema de pesquisa já indicado. Desse modo, a etapa 2 possibilitou uma exploração do terreno a partir de leituras teóricas, o que viabilizou uma aproximação com a literatura a respeito dos conceitos centrais do projeto de pesquisa, que são: universidade comunitária, capitalismo acadêmico, colegialidade e movimento estudantil.

O próximo passo da pesquisa aqui apresentada consistirá na coleta de dados em campo, o que será feito por meio da realização de entrevistas semiestruturadas, aplicadas junto a estudantes da universidade da amostra, desde lideranças estudantis presentes nos Diretórios Acadêmicos e Diretório Central dos Estudantes e estudantes de diferentes cursos e áreas do conhecimento sem envolvimento no movimento estudantil. O método empregado para a análise dos dados a serem coletados se referência na análise de práticas discursivas proposta por Spink e Medrado (2000).

RESULTADOS E DISCUSÕES

Até o momento foi desenvolvida a etapa das leituras exploratórias, possibilitando a construção de um referencial teórico de suporte para a pesquisa. Foram pesquisados os seguintes conceitos, os quais serão aqui desenvolvidos: universidade comunitária, colegialidade, capitalismo acadêmico e movimento estudantil.

As universidades comunitárias, inspiradas nas escolas comunitárias, surgiram para interiorizar o ensino superior que antes se concentrava nas grandes capitais do estado, como apontam Schmidt (2010), Neves (1995) e Vanucchi (2013). Estas instituições, assim, representam o resultado da mobilização de suas comunidades regionais, com o apoio de lideranças e entidades locais, em prol da interiorização da educação superior em um cenário de ausência do poder público estatal. Caracterizam-se, desde a origem, pelo compromisso com o desenvolvimento da comunidade regional e pela colegialidade na gestão, com representação da comunidade interna e externa nos órgãos colegiados (SCHMIDT, 2010; NEVES, 1995; VANUCCHI, 2013).

O envolvimento da comunidade acadêmica nos aparelhos decisórios internos e externos à universidade e a democratização e a cidadania como valores primordiais da formação e gestão universitária são mencionadas em diversos documentos institucionais das universidades comunitárias. A colegialidade está associada à noção de esfera pública, de modo que, num modelo colegiado de gestão, conforme Santiago et. al. (2003, p. 78), “os atores são

representados como uma comunidade de acadêmicos que partilha responsabilidades e participa nos processos de tomada de decisão [...]". Já em uma lógica privada de gestão universitária, como a que passa a ganhar espaço nos dias atuais, as instituições de educação superior são orientadas a substituir suas estruturas colegiadas de gestão – que seriam caracterizadas pela pouca agilidade e pela suscetibilidade ao corporativismo dos grupos – por uma gestão profissional, inspirada no modelo empresarial (AMARAL, 2009).

O contexto atual da educação superior pode ser caracterizado a partir do conceito de capitalismo acadêmico na nova economia, cunhado por Slaughter e Rhoades (2004). Com ele os autores buscam designar o processo pelo qual, no transcurso da economia industrial para a economia assentada no conhecimento, as instituições de educação superior passam a desempenhar papel preponderante e as fronteiras entre universidade, mercado e Estado tornam-se menos nítidas. Segundo os autores, trata-se de um processo em que as universidades estão empenhadas no mercado e nos comportamentos de mercado. Isto pode ser observado nas mais distintas esferas institucionais, desde o estilo de gestão que passa a ser desejado – um estilo corporativo, aproximado do mundo empresarial – até a relação com os estudantes, entendidos como clientes, atingindo também os currículos e a estrutura de empregos.

Por fim, cabe trabalhar o conceito de movimento estudantil. O movimento estudantil é, historicamente, importante para que as reivindicações e debates relativos à gestão universitária sejam feitos de maneira ampla e justa. Para Paula (2003, p. 1), os atores do movimento estudantil têm a capacidade de lançar luzes "sobre a atual crise da universidade brasileira, seu acelerado processo de desmonte e privatização, em meio aos discursos de democratização do acesso ao ensino superior por camadas sociais excluídas". Ao mesmo tempo em que os atores do movimento estudantil pautam pela democratização da universidade, já trazem consigo e também acabam acumulando diversos capitais em sua formação, configurando-se uma elite no meio estudantil, o que exige destes um maior compromisso social e político para com a massa acadêmica.

A definição do referencial teórico possibilitou a construção da problemática de pesquisa, relacionada com as instâncias colegiadas de gestão das universidades comunitárias desde o olhar dos estudantes. O próximo passo consiste na aplicação das entrevistas em campo, o que possibilitará analisar como os estudantes veem e participam das decisões e discussões que envolvem a gestão universitária, bem como compreendem a função da universidade comunitária.

CONCLUSÃO

Após elencar o problema de pesquisa, realizar os estudos bibliográficos e decidir qual a metodologia para a coleta dos dados, fica evidente o quanto é importante uma investigação de campo com os estudantes e líderes estudantis, uma vez que não há muitos estudos voltados para esse campo.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Alberto. **Recent trends in European Higher Education.** Reforms and Consequences in Higher Education Systems: an international symposium. Tokyo: Center for NationalUniversityFinanceand Management, 2009.

GOMES, Alfredo Macedo; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas de educação superior no Brasil: mudanças e continuidades. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de; LAMARRA, Norberto Fernández (Org.). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2011. p. 153-190.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. **Ensino superior privado no Rio Grande do Sul**. Documento de trabalho do Nupes. São Paulo, USP, n. 6, 1995.

PAULA, Lucília Augusta Lino de. **Protagonismo juvenil e movimento estudantil:** uma estratégia de distinção. 26ª reunião Anual da ANPED, 2003. QUIVY, Raymond.

VAN CAMPENHOUDT, Luc. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 1992.

RHOADES, Gary; SLAUGHTER, Sheila. O capitalismo acadêmico na nova economia: escolhas e desafios. In: PARASKEVA, João M. (Org.). **Capitalismo Acadêmico. Mangualde**, Portugal: Edições Pedago, 2009.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa Social:** métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTIAGO, Rui; LEITE, Denise; POLIDORI, Marilis; LEITE, Maria Cecília Loréa; SARRICO, Cláudia. Modelos de governo, gerencialismo e avaliação institucional nas universidades. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 1, p. 75-99, 2003.

SAMPAIO, Helena. Diversidade e diferenciação no ensino superior no Brasil: conceitos para discussão. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 29, n. 84, p. 43-55, 2014.

SCHMIDT, João Pedro. O Comunitário em tempos de público não estatal. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 9-40, mar. 2010.

SLAUGHTER, Sheila; RHOADES, Gary. **Academic capitalism and the new economy:** markets, state and higher education. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2004.

SPINK, Mary Jane; MEDRADO, Benedito. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, Mary Jane. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano:** aproximações teóricas e metodológicas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 41-61.

VANUCCHI, Aldo. **A universidade comunitária:** o que é, como se faz? 4. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS, POLÍTICAS DE GESTÃO AMBIENTAL E AMBIENTALIZAÇÃO: EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA SALA DE AULA

Gabriela Andrighe Colombo
URI
gabrielacolombo@gmail.com

Silvia Regina Canan
URI
silvia@uri.edu.br

Resumo: Esta escrita tem o intuito reflexivo à Instituição de Ensino Superior (IES) como transformadora de uma sociedade mais sustentável, através da ambientalização. Traz a importância das universidades comunitárias quanto ao papel sustentável que esta pode proporcionar através da vivência dos que lá frequentam. Estudos sobre ambientalização curricular estão tomando forma e importância ao refletirem o meio ambiente e a sustentabilidade como formação do sujeito e atuação profissional. Este trabalho faz referência a um capítulo do projeto de dissertação intitulado *"Educação para a sustentabilidade socioambiental: mapeando indícios de ambientalização na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões"*, o qual vem possibilitando o conhecimento da inserção ambiental nesta IES.

Palavras-chave: Ambientalização Curricular. Sustentabilidade Ambiental. Universidade Comunitária.

INTRODUÇÃO

O Ensino Superior está associado ao desenvolvimento científico e tecnológico. Na segunda metade do século XX, essa relação foi reconhecida internacionalmente, resultando num forte apoio para muitos países, não só para aumentar o número de universitários formados, mas para alavancar a realização de pesquisas financiadas pelo Estado (LOBO, 2011, p. 147).

As Instituições de Ensino Superior (IES) objetivam preparar indivíduos que atuarão na formação de outros sujeitos bem como na propagação, liderança e administração da tecnologia, informação e desenvolvimento profissional. Além da construção do conhecimento e da formação de valores e atitudes, as IES assumem um papel primordial em educar em todos os

níveis de ensino, isto é, desde o pensamento crítico até a realização de ações na sociedade na qual estão inseridos.

Diariamente somos chamados a refletir em prol da mudança, buscando uma vida mais sustentável, optando por alimentos oriundos de plantação orgânica; roupas feitas por indústrias sustentáveis; carros que funcionem com biodiesel; etc. Contudo, somos bombardeados com novas tecnologias que surgem de forma quase mágica, celulares e computadores com versões mensais; televisores com múltiplas funções; carros elétricos; e ainda, para usufruir de toda essa tecnologia, somos quase 7,2 bilhões de habitantes no mundo, segundo a Organização das Nações Unidas - ONU (2011). Todo esse avanço tecnológico, construído pelas mãos de muitos profissionais que passaram pelas IES, resulta na utilização indiscriminada de recursos naturais, gerando degradação dos solos, acúmulos de resíduos, poluição da atmosfera, entre outros problemas ambientais.

As IES são espaços que proporcionam eixos transversais necessários para o processo de ambientalização[84]. O primeiro deles é o diálogo sobre utopias e valores. Segundo Sorrentino e Biasoli (2014, p. 40),

> [...] as instituições não podem negligenciar essa responsabilidade de propiciar, a cada um de seus participantes, um questionamento profundo do consumismo que nos distancia de nós próprios e de apresentar um grande leque de utopias de todos os tempos, estimulando, em cada pessoa a construção de seus próprios valores e virtudes [...].

O segundo eixo, na busca e na construção da ambientalização, é o metodológico. Segundo a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, devem proporcionar quatro aprendizados essenciais ao futuro profissional do estudante-cidadão de todas as áreas e regiões: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a estar junto e aprender a ser.

Neste sentido, uma IES ambientalizada se faz necessária e pertinente perante a atual conjuntura social e socioambiental que estamos vivendo, e a formação de profissionais que reflitam e tornem a práxis ambiental efetiva é necessária e relevante, retomando o conceito

---

[84] Este termo pode ser conceituado, a partir da sua gênese, como processo contínuo de produção cultural "[...] voltado à formação de profissionais comprometidos com a busca permanente das melhores relações possíveis entre a sociedade e a natureza, atendendo aos valores da justiça, solidariedade e equidade, aplicando os princípios éticos universalmente reconhecidos e o respeito às diversidades" (JUNYENT; GELI; ARBAT, 2003, p. 21). Também, pode-se conceituar, segundo Kitzmann (2007, p. 554) como "[...] inserção da dimensão socioambiental onde ela não existe ou está tratada de forma inadequada"

clássico de que a ambientalização demanda caráter político, administrativo e curricular, institucionalizando-se como política em cada IES (GONZÁLES MUÑOZ, 1996).

UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS E SUSTENTABILIDADE SOCIOAMBIENTAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O senso comum do cidadão, por vezes, confunde termos que diferem as temáticas pública, estatal, privada e comunitária, no que tange às instituições de ensino. Habermas (1984) destaca na origem do pensamento grego a tradição ocidental de distinguir público e privado, onde a esfera pública diz respeito à *polis* e a esfera privada diz respeito à casa. Ainda, a vida pública constitui-se na conversação e práxis comunitária e a vida privada compreende a reprodução da vida, o trabalho dos escravos, o serviço das mulheres; onde a primeira é o reino da liberdade, da continuidade, da visibilidade e a segunda é o reino da necessidade e da transitoriedade.

Entre o Estado e o mercado existem inúmeras organizações que não se enquadram nem em estatais e nem em privadas, existindo, então, outro setor com variadas organizações, formais e informais, que abrangem formas tradicionais de ajuda mútua, associações civis, organizações não-governamentais, além da filantropia empresarial, e por fim, há instituições comunitárias, criadas pelas comunidades regionais para suprir serviços públicos não disponibilizados pelo Estado (FERNANDES, 1994).

Quando falamos de instituições comunitárias no Brasil, pouco se destacam nos estudos da sociedade civil, diferentemente das organizações não-governamentais, movimentos sociais e pequenas associações comunitárias, sendo que a contribuição para essa pouca visibilidade, possivelmente, é pelo fato das instituições comunitárias cobrarem seus usuários pelos serviços prestados, o que leva grande parte da população e autores a enquadrarem estas como empresas privadas (SCHMIDT; CAMPIS, 2009, p. 26);

O conceito de universidade comunitária se estabeleceu no final da década de 1980 durante a Assembleia Constituinte (1986-1987), onde seus dirigentes lutaram pelo direito dessas instituições receberem recursos públicos, cujo resultado principal fora articulado no artigo 213 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

No Rio Grande do Sul e em Santa Catarina encontra-se o maior sistema de educação superior com um modelo próprio, sendo o conceito comunitário segmento mais expressivo e organizado, que permite uma visualização clara das características públicas. Segundo Frantz e Silva (2002), em estudo realizado sobre quais características do público não-estatal as

universidades comunitárias expressam, as distinções são nítidas e são essas que às diferem das IES privadas.

De modo geral, gestão democrática, ausência de fins lucrativos, transparência administrativa e desenvolvimento regional, distinguem as universidades comunitárias das demais instituições de ensino superior. E é o desenvolvimento regional que se torna relevante quando tratamos de assuntos relacionados ao meio ambiente, pois é pesquisando o contexto regional que podemos criar estratégias socioambientais.

Quando unimos a sustentabilidade ambiental com a educação, é importante compreender que uma IES tem particularidades, e neste sentido, o desafio da sustentabilidade ambiental é complexo, pois envolve mudanças nas práticas institucionais comuns a toda e qualquer organização além do compromisso de formar seus alunos com consciência sobre e competência para lidar com o tema.

É importante considerar a universidade não apenas como uma instituição que capacite e desenvolva mão-de-obra, mas sim, formadora e principalmente, comprometida com o desenvolvimento regional, de forma sustentável.

Mesmo encontrando inúmeros obstáculos para tornar realidade a ambientalização curricular, o mapeamento deste tema, proposto nessa pesquisa de mestrado poderá possibilitar o conhecimento da realidade da Educação Ambiental na URI, o qual abrangerá o currículo, a pesquisa, a extensão e a gestão ambiental da IES, com o intuito de possibilitar à este espaço educador se constituir como "espaço educador sustentável", como preconizam as Diretrizes Nacionais, onde a Educação Ambiental assume um papel transformador e emancipatório.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 out. 2017.

FERNANDES, R. C. **Privado porém público:** o terceiro setor da América Latina. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

FRANTZ, W.; SILVA, E. W. **As funções sociais da universidade:** o papel da extensão e a questão das comunitárias. Ijuí: Unijuí, 2002.

GONZÁLES MUÑOZ, M. C. Principales tendências y modelos de la educación ambiental en el sistema escolar. **Revista ibero-americana de educación**, n. 11, p. 13-74, 1996.

HABERMAS, J. **Mudança estrutural da esfera pública:** investigação quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

JUNYENT, M.; GELLI, A. M.; ARBAT, E. (Org.). Procesos de diagnóstico de la Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores. **Girona,** Universidad de Girona, v. 3, 2003.

KITZMANN, D. Ambientalização de espaços educativos: aproximações metodológicas. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.,** v. 18, p. 553-574, 2007.

LOBO, R. L. Os desafios do mercado e o futuro da educação superior: prospecção dos cenários para os diferentes tipos de IES. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. **Políticas Públicas de Educação na América Latina:** lições aprendidas e desafios. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

ONU – Fundo de Populações das Nações Unidas. **Relatório sobre a situação da população mundial de 2011**. Brasília: UNFPA, 2011.

SCHMIDT, J. P.; CAMPIS, L. A. C. As instituições comunitárias e o novo marco jurídico do público não-estatal. In: SCHMIDT, J. P. (Org.). **Instituições Comunitárias: instituições públicas não-estatais**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2009.

SORRENTINO, M.; BIASOLI, S. Ambientalização das Instituições de Educação Superior: a educação ambiental contribuindo para a construção de sociedades sustentáveis. In: RUSCHEINSKY, A. et al. **Ambientalização nas Instituições de Educação Superior no Brasil:** Caminhos trilhados, desafios e possibilidades. São Carlos, SP: USP, 2014.